



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EDUCACIONAL

ESTUDIO DE CASO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS DE
LOS DIFERENTES ACTORES EDUCATIVOS DEL COMPLEJO
EDUCACIONAL EDUARDO CUEVAS VALDÉS, DE LA MODALIDAD
EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL,
DE LA COMUNA DE LO BARNECHEA

POR

CAROLINA CASTILLO STRACHE

Proyecto de Magister presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al grado académico de Magister

Profesor Guía: José Antonio Lefort

Octubre 2016
Santiago de Chile

DEDICATORIA

Ofrendar un trabajo universitario no es suficiente cuando la persona a quien se lo dedicas ha sido tan significativa y fundamental en tu vida. Es poco ofrecer cuando piensas en ese ser como una figura inmensa que ayudó a forjar la persona que hoy eres de la forma más amorosa, desinteresada e incondicional.

Al pensar en mi padre, Jorge Antonio Castillo Valencia, solo puedo evocar recuerdos maravillosos que coronaron mi infancia y mi adolescencia. Solo caben en mí pensamientos de regocijo, de conversaciones compañeras, de proyectos, de sueños despiertos y de la inmensidad del valor de la vida.

Al pensar en mi padre, en mi paê, valoro su fortaleza, su ímpetu y la belleza de sus expresiones de amor. Agradezco su dedicación e incansable acompañamiento en los momentos de alegría, como también en aquellos dolorosos de la vida.

Viejito querido, sé que me acompañas porque te siento día a día en el andar por esta existencia mía. Espero que este pequeño paso te enorgullezca y llene de felicidad tu alma, así como tú siempre llenaste la mía.

Gracias por todo, viejo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a mi hija Thaia, quien nuevamente me acompañó un desafío de nuestras vidas. Gracias por la comprensión, por la paciencia y la espera de esta madre que ya regresa a ti.

También le doy las gracias a Brajen, por la infinita tolerancia, por la presencia, por el compañerismo sin límites y por el inmenso amor que me entrega sin importar lo difícil del momento.

A su vez, quiero también reconocer el profundo amor y la incondicional confianza de mi madre, Alma Strache, quien jamás ha dejado de creer en mí y en mis sueños para seguir creciendo.

A mi compañera de Magister, Paula López, con quien fuimos cómplices y amigas durante este tiempo de estudios y esfuerzos compartidos.

Finalmente, deseo entregar el merecido crédito a mi guía el profesor José Lefort quien me acompañó en este proceso y al profesor Julio Sagüés, quien iluminó mi camino en momentos de oscuridad.

TABLA DE CONTENIDO

	Página
Dedicatoria.....	1
Agradecimientos.....	2
Tabla de contenido.....	3
Resumen.....	5
Abstract.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1.....	10
1.1.Contexto del establecimiento.....	10
CAPÍTULO 2.....	18
2.1. Justificación y antecedentes de la investigación.....	18
CAPÍTULO 3.....	23
3.1. Objetivos.....	23
3.2. Metodología.....	24
3.2.1. Enfoque metodológico.....	24
3.2.2. Técnicas de producción de información.....	26
3.2.2.1. Encuesta.....	27
3.2.2.2 Focus group o grupo focal.....	28
3.3. Técnica de análisis de información.....	29
3.3.1. Análisis de datos cuantitativos: correlación y descripción....	29
3.3.2 Análisis de datos cualitativos: Teoría Fundamentada.....	31

RESUMEN EJECUTIVO

El objetivo principal de este estudio está orientado a elaborar un diagnóstico sobre expectativas académicas, motivación hacia el aprendizaje e influencias de los principales actores educativos en los estudiantes técnico-profesionales del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés de Lo Barnechea.

Con el fin de conocer qué variables influían sobre la percepción de sus expectativas y motivación, se definieron seis sub-dimensiones que representaban a los actores educativos y se seleccionaron cuatro grupos de la comunidad y fueron establecidos como muestra de indagación, estando siempre el foco central en los estudiantes.

La investigación tuvo un carácter de metodología mixta; cualitativa y cuantitativa, y se aplicaron encuestas a estudiantes y profesores, y grupos focales a apoderados y directivos para identificar la relación existente entre las variables analizadas.

Las principales conclusiones de la indagación apuntan a la carencia en términos económicos y sociales de los estudiantes y a la importancia de la escuela en la motivación y generación de expectativas a través de estrategias de liderazgo pedagógico orientadas a la orientación vocacional.

PALABRAS CLAVE: Expectativas, motivación, percepción de los estudiantes, comunidad educative, cultura escolar, liderazgo pedagógico.

ABSTRACT

The main objective of this study is oriented to elaborating a diagnosis about academic expectations, learning motivations and influences of the main educational actors on students who attend Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés School of Lo Barnechea.

Six sub-dimensions that represented the educational actors were defined with the purpose of acknowledging what variables influenced the perception of their expectations and motivation. Then, four groups of the community were selected as study samples, maintaining the central focus on the students.

The investigation had a qualitative and quantitative methodology. Surveys were applied to students and teachers, and focal groups to parents and directives in order to identify the existing relationship between the analyzed variables.

The main conclusions of the research were pointed to the students' lack of cultural fundamental aspects and the importance of the school in the motivation and generation of expectations through pedagogical leadership strategies oriented towards vocational orientation.

KEYS WORDS: Expectations, motivations, students perception, scholar community, scholar culture, pedagogical leadership.

INTRODUCCIÓN

Las expectativas se pueden considerar como las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados (Valle y Nuñez, 1989).

A su vez, las expectativas también refieren al alcance de una meta particular, ya sea motivada por un elemento externo o autoimpuesta y cuyo objetivo general es lograr un éxito que se configure como significativo para la persona que emprende una tarea.

Las probabilidades de realización de tal tarea serían muy pequeñas si desde un principio aceptáramos nuestra incapacidad para llevarla a buen término. Así, parece innegable el papel que las expectativas de logro juegan en el resultado final de una actividad determinada, en el caso que se intente realizarla.

La motivación juega entonces un rol clave para la generación de expectativas pues, tal como se establece en el modelo triárquico de la motivación (Sepúlveda, Reyes & Pérez, 2003): la motivación es el resultado de la interacción entre un individuo y una situación y está determinada por la interacción de tres componentes: metas, emociones y creencias de agencialidad personal. Estos tres elementos interactúan entre sí multiplicando su efecto o bien disminuyéndolo.

En el contexto escolar el elemento de la motivación y la generación de expectativas en los estudiantes se le atribuye principalmente al profesor y por ende, la mayoría de las investigaciones relacionadas con expectativas escolares tienen como foco central al docente y sus prácticas como motor para alcanzar niveles de logro ideales en sus estudiantes.

Sin embargo y a pesar del fuerte rol que cumplen los docentes como motivadores y modeladores de conductas de sus estudiantes, dentro de las variables que influyen en los alumnos el liderazgo del director es el segundo factor después de la instrucción en el aula que más contribuiría a los logros de aprendizaje en los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996).

Es por este motivo que desde la gestión y el liderazgo institucional deben existir lineamientos claros y prácticas discursivas para realizar las acciones necesarias y oportunas que permitan generar un clima institucional motivador, tanto para los estudiantes como para sus profesores, para así alcanzar las metas personales y académicas de los alumnos y los objetivos del establecimiento.

Otro de los agentes fundamentales de influencia en los estudiantes es la familia, que se configura como la primera esfera social de los niños y niñas y bajo cuyo alero se establecen los patrones conductuales de base y las primeras nociones de autoconcepto, motivación y expectativas que emplearán a futuro.

Bajo este prisma, es la escuela junto a todos los actores que la componen la responsable de subsanar estas carencias de base, relacionadas con la estratificación social imperante, que afectan a miles de jóvenes en nuestro país y que tienen como consecuencia la segmentación social debido a las condiciones económicas y al déficit de capital cultural heredados (como se cita en Leyton, Vásquez & Fuenzalida, 2012, p.63). La educación es en sí misma una herramienta primordial que permite romper el círculo de la pobreza y la marginalidad, posibilitando la movilidad social.

Nuestra investigación se sitúa en el Liceo Bicentenario Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés –de la comuna de Lo Barnechea- establecimiento que imparte educación Técnico Profesional a niños y jóvenes desde séptimo básico a cuarto medio y cuyo énfasis apunta a entregar una educación de excelencia para que sus estudiantes puedan acceder a la educación superior (PADEM 2015). La población escolar del establecimiento presenta índices de vulnerabilidad sobre un 60% en promedio y la experiencia de los años anteriores evidencia que los estudiantes de cuarto año de enseñanza media que cursaron las carreras de Administración, Asistente de Enfermería y Mecánica Automotriz, si bien figuran como egresados de dichas especialidades casi en un 100%, desde el año 2010 al 2013 presentan una baja tasa de titulación en relación al índice de egreso. Es así como en promedio de titulación de los cuatro últimos años, la carrera de Administración presenta un 56,5%, la especialidad de Asistente de Enfermería (que se abrió el año 2011) un 51,7% y en el caso de Mecánica Automotriz equivale a un 59,2%.

A su vez, el índice de ingreso de los estudiantes egresados de cuarto medio a centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades es de un 40%, privilegiando la mayoría de ellos el emplearse en el rubro de la entrega servicios en la misma comuna.

El presente proyecto de indagación aborda y enfatiza en la relación existente entre las expectativas que manifiestan los estudiantes frente a su ingreso a la educación superior y la influencia que tienen los distintos actores educativos en éstas. Con ello se busca corroborar y determinar quiénes son los principales agentes que determinan el auto-concepto y las expectativas del estudiante.

Este escrito se compone de seis capítulos en los cuales se bordarán: *el contexto de la escuela*, enfatizando en la información obtenida en la unidad de estudio y además las políticas públicas a nivel nacional que se enfocan en la inclusión de estudiantes vulnerables; *la justificación y los antecedentes de la investigación* con el fin de evaluar la necesidad de indagación de la problemática en cuestión; *los objetivos y aspectos metodológicos* aplicados para esta investigación y la fundamentación teórica de éstos; *el marco teórico* donde se definen los principales conceptos relacionados con motivación y expectativas escolares y una estratificación de las seis sub-dimensiones propuestas en esta indagación como fórmula de determinación de los principales actores de influencia en los estudiantes; *el análisis de los resultados obtenidos* a partir de la aplicación de los instrumentos de investigación y el procesamiento de dicha información y finalmente *las conclusiones y proyecciones* de esta investigación con el fin de generar un aporte y n mejoramiento tanto en las expectativas de los estudiantes como en el clima de la comunidad educativa en cuestión.

CAPÍTULO 1

1.1 Contexto de la escuela

El Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés está ubicado en el pasaje Álvarez 14.053 de la comuna de Lo Barnechea de la Región Metropolitana. Dicha comuna es urbana con presencia rural y se encuentra tipificada según la Subsecretaría de Desarrollo Regional en el Nivel N°6 según dependencia del Fondo Municipal Comunal, acercándose a las comunas más fuertes (www.subdere.cl).

Este establecimiento es dependencia municipal y fue fundado en el año 1993 debido a las necesidades educativas que poseía la comuna para ese entonces, pero actualmente su matrícula ha ido en un significativo descenso, teniendo que eliminar un curso del nivel séptimo básico. En el año 2015 el colegio atiende a 542 estudiantes, desde séptimo básico a cuarto medio que no siguen un proceso de selección de ingreso por notas.

Con respecto al nivel socioeconómico, según datos publicados por la Agencia de Calidad de la Educación, el establecimiento pertenece a un nivel socioeconómico medio bajo y entre un 59,01% y un 79% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social. Los apoderados declaran en su mayoría tener entre 9 y 10 años de escolaridad y un ingreso mensual promedio que varía entre \$230.001 y \$350.000.

El tipo de educación que imparte el establecimiento es científico-humanista desde séptimo básico hasta segundo año de enseñanza media y técnico-profesional en tercero y cuarto año de enseñanza media. Las especialidades que ofrece el colegio son Administración, Asistente de Enfermería y Mecánica Automotriz.

El equipo directivo del establecimiento está compuesto por cuatro profesionales: la Directora, la Inspectora General, la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (las tres con grado de Magister en Gestión Educacional) y la Encargada de Producción, todos cargos otorgados por concurso público de la Municipalidad de Lo Barnechea. Dicho equipo se rige por un Plan de Mejoramiento Educativo formulado por la propia gestión y está supeditado, al igual que

otros cinco establecimientos de la comuna, al Departamento de Educación Municipal de Lo Barnechea, con cuyos encargados tienen reuniones semanales para fijar directrices a seguir. El DEM de Lo Barnechea cuenta con su Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) y un aporte monetario de \$ 3.532.560 (Ficha comunal SINIM). La cobertura de educación municipal asciende al 5,60%, posicionándose en un 49,59% por debajo la media de la cobertura nacional.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento fue reformulado en un trabajo conjunto entre estudiantes, apoderados, docentes, paradocentes y directivos del establecimiento durante noviembre del año 2014.

Como síntesis, se puede mencionar que la visión que fundamenta el principio educacional del Proyecto señala: “Construir una escuela de calidad donde nuestros alumnos(as) puedan desarrollar su proyecto de vida, desde la vivencia de la propuesta educativa del colegio, aspirando a formar profesionales íntegros que aspiren a la educación superior o a la máxima calidad laboral” y la misión del establecimiento afirma que: “Como Comunidad Educativa nos proponemos educar a nuestros alumnos(as), siguiendo un proyecto de promoción integral del hombre. Sustentado en la entrega de un servicio excelencia educativa, en la búsqueda del liderazgo y emprendimiento. Nos proponemos entregar una formación integral, enfatizando el desarrollo de diversas competencias que permitan insertarse en forma progresiva, activa y transformadora, en la sociedad”. Como se puede apreciar ambos fundamentos enfocados en la formación integral del estudiante con un enfoque en su proyección futura.

El plantel docente está conformado por cincuenta y ocho profesores de diferentes especialidades y el 30% de ellos posee estudios de posgrado o se encuentra cursándolos en la actualidad. A esta fecha se han sometido a la Evaluación Docente veintiséis de los profesores, obteniendo la mayoría la categoría de Competente, un caso Destacado y uno Básico.

Dentro de los funcionarios del establecimiento se encuentran una bibliotecaria, una psicóloga, una psicopedagoga, un orientador (11 horas de contrato), una trabajadora social (dos veces por semana), una administradora, una asistente de aula para las asignaturas de Lenguaje y Matemática, un encargado de multicopias, dos secretarías y ocho auxiliares.

El colegio cuenta con un Centro General de Padres que no tiene una presencia muy importante dentro de la comunidad educativa y cuyo aporte principal es la gestión de recursos para actividades del colegio con un aporte voluntario que paga cada apoderado mensualmente. En cambio, existe un Centro de Alumnos electo democráticamente y que realiza una acción activa en diversas instancias del quehacer pedagógico como organización de eventos culturales, talleres y salidas pedagógicas. Además, cuentan con una profesora asesora y tienen reuniones semanalmente para organizar las actividades.

En lo que se refiere a la participación de los apoderados, se manifiesta en general una baja asistencia a reuniones y actividades del colegio.

En el establecimiento existe un Proyecto de Integración (PIE) que atiende a treinta niños que presentan Necesidades Educativas Especiales con quienes se trabaja fuera de aula de manera individualizada, se adaptan sus evaluaciones según las necesidades que presenten y la psicopedagoga interviene en aula una vez a la semana para ayudarlos con sus actividades diarias.

El colegio tiene Excelencia Académica hace cuatro períodos y posee Subvención Escolar Preferencial (SEP) y Becas JUNAEB por el tipo de estudiantes que compone la institución. Desde el año 2011 y tras su participación en el concurso para categorizarse como Liceo Bicentenario, el colegio cuenta con la implementación de esta política educativa que se traduce en los aportes recursos económicos y a su vez, ha modificado la metodología de trabajo en las áreas de Lenguaje y Matemáticas a través de un currículum diferenciado y pruebas estandarizadas propuestas por el Ministerio de Educación y que rige a sesenta y un establecimientos a lo largo del país.

Si bien la infraestructura del establecimiento no es de grandes proporciones, cuenta con el espacio suficiente para el alumnado y la mantención del colegio es adecuada. Existe un laboratorio de computación de libre disposición para los estudiantes, además de la entrega anual de un computador, por parte del Ministerio de Educación, a cada estudiante de séptimo básico que ingresa al establecimiento, y las especialidades cuentan con laboratorios adecuados para necesidades, un casino para alumnos y uno para profesores, una sala

multipropósito, tres patios con bancas y árboles y una sala de profesores bien implementada y con computadores para uso de los docentes (cada profesor tiene un notebook entregado a comodato por la Municipalidad mientras trabaje en la institución).

Las salas son limpias y ordenadas y todas están implementadas con proyectores y pizarras interactivas.

Existe una biblioteca ordenada y accesible que cuenta con una gran cantidad de libros de lectura mensual y de entretenimiento personal. A su vez, este espacio cuenta con cinco computadores de uso exclusivo de los alumnos para realizar investigación o tareas. La biblioteca tiene un convenio especial con el Centro Lector de Barnechea, ubicado a unas cuadras del establecimiento, junto al que realizan actividades mensuales para los alumnos como talleres literarios, cuenta cuentos y actividades diversas que fomentan el interés por la lectura.

A continuación, con el fin de conocer la situación actual del establecimiento en relación al rendimiento del alumnado, se presenta un cuadro con los resultados de las últimas pruebas SIMCE.

TABLA 1

CURSO Y AÑO	COMPRENSIÓN DE LECTURA	MATEMÁTICA
8VO BÁSICO 2013	274	287
8VO BÁSICO 2014	239	247
2DO MEDIO 2013	237	243
2DO MEDIO 2014	235	258

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015)

Se aprecia que el nivel de 8° básico presenta resultados bajos que han tendido a descender en la última medición del año 2014, tanto en Comprensión de lectura como en Matemática.

Asimismo, en el caso de 2º medio la tendencia en cuanto a sus niveles de logro son similares y a pesar de presentarse un alza en la asignatura de Matemática, ésta no es significativa. Sin embargo y al comparar los resultados del CEECV con establecimientos de la misma dependencia de la comuna de Lo Barnechea y similar nivel socioeconómico (que varía en el caso del Liceo Polivalente San José cuyos apoderados declararon ingresos que los adscriben al nivel socioeconómico bajo y en mismo caso se evidencia en el curso de II medio del Instituto Estados Americanos), tenemos que el CEECV lidera el ranking de estos tres establecimientos obteniendo niveles de logro significativamente superiores en el caso de Comprensión de lectura en el nivel de 8ª básico y 2 medio y en Matemática en 2º medio.

TABLA 2

	SIMCE 8VO 2014		SIMCE II MEDIO 2015	
	Comprensión de lectura	Matemática	Comprensión de lectura	Matemática
LICEO BICENTENARIO CEECV	239	247	235	258
INSTITUTO ESTADOS AMERICANOS	219	242	210	212
LICEO POLIVALENTE SAN JOSÉ	195	208	227	203

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015)

Para complementar la información de pruebas estadísticas, presentamos los resultados PSU desde 2012 a 2014, el porcentaje de estudiantes del colegio que la rindió y para entender la situación actual del establecimiento.

TABLA 3

	2012	2013	2014
Promedio en PSU lenguaje y matemática en las últimas tres evaluaciones	495	420	428
Porcentaje de alumnos que rindieron PSU en la últimas tres evaluaciones	85%	87%	85%

Fuente: Información proporcionada por Asistente Social del establecimiento

Se evidencia un bajo promedio en los puntajes obtenidos por los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria, el cual ha ido en descenso desde el año 2012 a la fecha.

Los promedios de las notas por curso también son un indicador importante para diagnosticar el nivel de logro en el desempeño de los alumnos técnico-profesionales.

TABLA 4

NIVEL/ESPECIALIDAD	ADMINISTRACIÓN	ASISTENTE DE ENFERMERÍA	MECÁNICA AUTOMOTRIZ
3° medio	5,4	5,0	4,8
4° medio	5,2	5,5	4,5

Fuente: Información proporcionada por Unidad Técnico Pedagógica

Se observa un promedio de notas en el criterio de Bueno en las especialidades de Administración y Asistente de Enfermería, con variaciones entre los niveles de tercero y cuarto medio y un promedio de notas Suficiente para la especialidad de Mecánica Automotriz según la categorización de notas exigida por el Ministerio de Educación en el cuadro de resumen de los libros de clases.

GESTIÓN INSTITUCIONAL

En cuanto a la gestión institucional, el equipo directivo del establecimiento ha generado un nuevo cargo para fortalecer el área Técnico Profesional; éste es el de Jefe de Producción. Este rol que fue entregado a la Jefa de especialidad de Asistente en Enfermería, quien lleva cinco años trabajando en el colegio y su función es coordinar las especialidades a través de acciones que permitan: orientar a estudiantes de 2° medio hacia la elección de la especialidad, generar redes con la comunidad con el objetivo de abrir espacios para las prácticas de los estudiantes, promover actividades que orienten vocacionalmente a los estudiantes TP, gestionar y delegar la supervisión de prácticas de los estudiantes, establecer los lineamientos de las especialidades, entre otras funciones que implican su rol.

Otras de las acciones que ha emprendido la Directora en estos últimos años para optimizar la gestión institucional son: estructuración de una fuerte coordinación académica,

fortalecimiento de la inspectoría general para favorecer la disciplina, instauración de pruebas de nivel, en un ambiente formal y estructurado, seguimiento de los alumnos egresados del establecimiento, apoyo a las áreas de Lenguaje y Matemática y en el primer caso, entrega de recursos para potenciar el desarrollo de actividades complementarias a la asignatura, entre otras acciones destinadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y el clima organizacional.

Asimismo, en el colegio se han implementado proyectos a nivel gubernamental, como lo es el caso del Proyecto Liceos Bicentenario a partir del año 2011 que busca emular la experiencia exitosa en cuanto a los resultados de los liceos emblemáticos. Sin embargo, esta metodología que aporta importantes recursos económicos y material didáctico que estructura la función del profesor en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemática, ha ido en franca descendencia pues fue un proyecto impulsado por un Gobierno anterior y según los profesores de las áreas, el material entregado se repite año a año y los resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas exteriores no han mejorado significativamente. Esto se puede explicar a partir de la no selección que realiza el establecimiento si es comparado con liceos emblemáticos u otros colegios Bicentenario.

Durante los años 2012 y 2013 la Universidad de los Andes realizó un plan de intervención cuyo objetivo central se basaba en alcanzar los objetivos académicos para convertirse en un liceo de excelencia. El plan contempló la planificación y el desarrollo de capacitaciones permanentes a los profesores; el monitoreo y la evaluación permanente del rendimiento de los estudiantes en las áreas de Lenguaje y Matemática; la elaboración de informes semestrales de progreso y la supervisión y acompañamiento de los docentes en el aula. A su vez, pretendía alcanzar resultados como: 285 puntos en SIMCE de 8° básico para el año 2013 y 295 puntos en SIMCE de II° medio del año 2014. En cuanto a la PSU, las proyecciones del programa fueron lograr que el promedio de los estudiantes obtuviera 585, como mínimo, para ubicarse en el 5% superior a nivel nacional.

Otro proyecto que se ha aplicado en el establecimiento son las Caminatas de Aula. Este método tiene como objetivo mejorar la práctica pedagógica y es una estrategia de liderazgo educacional traducida en un coaching pedagógico. Los responsables de la implementación fueron equipo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica que orientó

a los encargados de la Dirección de Educación Municipal de Lo Barnechea en la técnica. Dicho plan fue implementado en el CEECV por dos años y la experiencia fue vivida por cuatro docentes del colegio quienes fueron seleccionados para participar. Al igual que en el caso anterior, el proyecto tuvo una corta duración que tuvo vigencia hasta el año 2015.

Actualmente y a partir de marzo de este año, en el colegio se está desarrollando la implementación del programa educativo denominado SERF (Sistema Educacional Relacional Fontán), creada por Julio Fontán e implementada en Colombia en el colegio Fontán en 1993. Dicho método tiene como fundamento la autodidaxis, es decir, la capacidad que tiene cada estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje. Esta metodología ha sido importada por el Grupo Educativo en conjunto con el Grupo Luksic e implementada desde el año 2012 en otros cinco establecimientos educacionales del país.

CAPÍTULO 2

2.1. JUSTIFICACIÓN Y ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Para hablar de expectativas escolares necesariamente debemos ceñirnos a la noción de equidad o igualdad en educación, pues ambos conceptos están estrechamente relacionados a la hora de intentar hacer un análisis de la percepción que presentan los actores educativos sobre el desempeño y el futuro académico de los estudiantes. Es importante mencionar que ambos conceptos, si bien son sinónimos semánticamente hablando, en diversas investigaciones tienden a diferenciarse.

La equidad alude a la cualidad de dar a cada uno “lo que se merece” y se asocia a un piso mínimo de subsistencia considerado digno; mientras que la igualdad refiere a las distancias entre distintas categorías sociales en términos de poder y recursos, por tanto considera aspectos distributivos (Garretón y Cusmille, 2000). La CEPAL (2000) vincula la equidad con los fundamentos éticos de una sociedad democrática y refieren a aquella noción para apelar a ciertos principios que deben orientar a la política social, tales como, la universalidad, la solidaridad y la eficiencia.

En educación las ideas de equidad e igualdad necesariamente conllevan a abordar la discusión teórica de desigualdad escolar, cuyos inicios se remontan, principalmente, a una corriente de análisis sociológico en las décadas de los años sesenta y setenta con la llamada teoría conflictualista.

Uno de los íconos en esta materia fue el texto publicado en el año 1970 titulado *La Reproducción*, de los autores Bordieu y Passeron, en el cual los autores proponen la falsedad de la premisa de la igualdad escolar. La institución escolar era el espacio donde los niños y niñas aprenden a aceptar el orden social, a naturalizarlo y a legitimarlo. La transmisión del saber era arbitraria pues la selección del conocimiento a enseñar está teñida por los intereses de los grupos dominantes de la sociedad. A su vez, mencionaban que el éxito o fracaso escolar se asociaba a razones individuales, lo que ocultaba la profunda raíz social que se escondía en cada resultado educativo (Rojas, 2005).

En la misma línea, aunque en el contexto norteamericano y con una perspectiva funcionalista, Coleman (1966) da luz a su informe donde concluye que las escuelas tenían una escasa incidencia en los resultados de los alumnos de familias de bajos recursos, proponiendo que la escuela era una institución que mantenía y reproducía el orden social existente. La investigación de Coleman sentó las bases del debate actual sobre la efectividad real de las escuelas para favorecer la equidad al interior de las sociedades desiguales socialmente.

Atendiendo a la importancia de las nociones de capital cultural y capital social de las familias es que las nuevas políticas educativas, a nivel global, se centralizan en los factores externos que condicionan el desempeño de los estudiantes para lograr que la escuela se configurara como una institución que promoviera igualdad por medio de la movilidad social, ideas propuestas por una segunda corriente de pensamiento denominada teoría externalista que, influida por las ideas de Max Weber, propone que los actores sociales a pesar de sus condicionamientos sociales y culturales, desarrollan estrategias, despliegan decisiones y optan, según un margen estrecho de libertad, por aquellos itinerarios escolares que le resultan más beneficiosos para su futuro (Boudon, 1983).

Las teorías iniciales que se basaban en la desigualdad tuvieron su renovación hacia finales de los años 70 y la década de los 80. Los aportes de las teorías conflictualistas y externalistas siguen vigentes, pero la irrupción de los estudios antropológicos y la mayor sensibilidad por los aspectos subjetivos y culturales de la realidad social, han llevado a que la sociología de la educación centre su mirada en aquellas variables y factores intra-escolares que explican los cambios y permanencias en el campo educativo (Rojas, 2005).

A partir de los años 80, en Estados Unidos se inició una discusión en torno al efecto real de las escuelas en la democratización social, retomando ideas anteriores. Así, un grupo de investigadores constituye el llamado “Movimiento de Escuelas Eficaces” (*Effective Schools Movement*). Sus teóricos analizaban la diferencia de resultados entre escuelas de bajos recursos y planteaba la posibilidad de imaginar contextos escolares que sí podían revertir las condiciones de aprendizaje de alumnos de medios desvaforecidos. Lo principal, en cada caso, estaba marcado por las prácticas pedagógicas empleadas en cada centro escolar.

Existen variadas corrientes de las Escuelas Eficaces, pero lo fundamental es destacar la génesis de un tipo de investigación que se focaliza en los factores intra-escolares que facilitan y promueven los procesos de equidad. Dentro de estos factores destacan los procesos de gestión escolar (directivo y pedagógico), las expectativas de los docentes frente a los aprendizajes de los estudiantes y el uso del tiempo y los recursos en la organización de la enseñanza. En la medida en que cada escuela optimice estas variables, existen más posibilidades de incidir positivamente en los resultados de los estudiantes de más bajos recursos (Purkey y Smith, 1993). De esta forma se busca generar autonomía en las escuelas para que éstas, según sea su contexto educativo, pueda asumir las decisiones pertinentes en pos de la mejora educativa.

Entendiendo lo anterior es que Bruner (2003) propone que “prácticamente todos los países del mundo ensayan hoy políticas para descentralizar sus sistemas escolares y trasladar mayores poderes de decisión y responsabilidades a las escuelas”.

En la línea de la investigación educativa y específicamente en la evidente necesidad de mejorar ciertas prácticas pedagógicas que promovieran una mejora en las expectativas de los estudiantes es que en el año 2012 la OCDE publicó su informe *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions* (Expectativas académicas: cómo las evaluaciones y las políticas educativas generan ambiciones en los estudiantes), a partir de una investigación que abordaba las proyecciones de los estudiantes de secundaria después de terminar la escuela.

Dicha indagación nace de la encuesta que se aplicó a alumnos de 21 países quienes rindieron la prueba PISA el año 2009 y a quienes se les consultó cuál era el nivel educativo más alto que esperaban alcanzar.

Los resultados de esta encuesta arrojaron diferencias por país y en éstos, se evidencia una relación significativa entre los estudiantes que esperan finalizar estudios universitarios y los resultados en matemática y lectura (prueba PISA) que obtienen. Sin embargo, la misma investigación evidenció que existe un porcentaje importante de estudiantes cuyas expectativas no se corresponden con sus capacidades actuales: algunos estudiantes con bajo rendimiento o que cursan programas profesionales esperan finalizar la universidad, mientras

que otros alumnos de alto rendimiento, que son los que más probabilidades de éxito tienen en la enseñanza postobligatoria, no esperan tener un título universitario.

El informe insta a los sistemas educativos a aprovechar el deseo que tienen sus alumnos de seguir estudiando mediante el fomento de un mayor compromiso con las escuelas y la oferta de mejores oportunidades de aprendizaje, en el caso de los estudiantes con bajos resultados pero con altas expectativas académicas y a elevar las expectativas de sus alumnos a través de medidas que aumenten el compromiso con la escuela y que garanticen la inscripción de un programa académico que esté basado en los méritos y no en el contexto de los alumnos, en el caso de los estudiantes con buenos resultado y con bajas expectativas.

A nivel nacional y en el marco de la Reforma Educativa propuesta por el Gobierno de Michelle Bachelet, se vislumbran una serie de políticas públicas que ponen especial énfasis en el acceso de estudiantes vulnerables a la educación superior. Tal es el caso del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), que como tercera medida comprometida para los primeros cien días de gobierno, busca restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizándoles un cupo en ésta (MINEDUC). Este programa se basa en preparación académica, orientación vocacional y otras actividades que permitan a los estudiantes de los establecimientos seleccionados llegar mejor preparados a la educación superior y mantenerse en ella a través del tiempo. Uno de los establecimientos elegidos para este programa fue el Instituto Estados Americanos, colegio municipalizado de la comuna de Lo Barnechea.

Asimismo, desde el año 2007, la Universidad de Santiago de Chile implementó un programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades para estudiantes con NEM (Promedio de notas de enseñanza media) en el 5% superior de ranking de egresados de cinco establecimientos vulnerables, y que hayan aprobado un curso preparatorio o “Propedéutico” patrocinado por la UNESCO.

La experiencia de los Propedéuticos UNESCO se ha expandido, con las debidas adaptaciones, a otras 15 universidades: Cardenal Silva Henríquez (2009), Alberto Hurtado (2009), Tecnológica Metropolitana (2010), Metropolitana Ciencias de la Educación (2010), Católica del Norte, sede Coquimbo (2010) y sede Antofagasta (2013), de Tarapacá (2011),

de Antofagasta (2011), Católica de Temuco (2011), de Viña del Mar (2012), de Los Lagos, sede Puerto Montt (2012), Austral, sede Coihaique (2012), sede Valdivia (2014), Católica de la Santísima Concepción (2013), de Valparaíso (2013), Técnica Federico Santa María (2013) de Magallanes (2013) y de Playa Ancha (2014) (MINEDUC).

Otros casos similares han sido los de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica, los cuales en el año 2011 implementaron programas de ingreso a sus casas de estudio que buscaban promover el mérito académico en el contexto escolar de estudiantes destacados.

En definitiva, podemos apreciar que en las políticas educativas impulsadas existe un esfuerzo a nivel país para superar las brechas de desigualdad para el ingreso a la educación superior y es por este motivo que indagar en las expectativas de los estudiantes de un colegio municipalizado técnico-profesional se hace tan relevante y se traduce en un aporte para complementar esta visión de inclusión educativa.

La educación no es una actividad aislada entre estudiantes y profesores, sino que es un proceso que debe ser observado desde una perspectiva sistémica ya que en éste influyen diversos factores y múltiples variables, entre ellos los más importantes son el entorno-socio familiar de los alumnos, la comunidad y la escuela (Brunner & Elacqua, 2003).

Con estos antecedentes, la presente investigación pretende profundizar en la influencia de los actores que componen la comunidad educativa y las prácticas de liderazgo pedagógico como factores fundamentales para el mejoramiento educativo y la generación de expectativas en los estudiantes.

CAPÍTULO 3

3.1. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Analizar las percepciones de los actores educativos del Complejo Educación Eduardo Cuevas Valdés de Lo Barnechea, en relación a sus respectivas expectativas de desempeño escolar y de ingreso a la educación superior de los estudiantes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y describir las características de la percepción de las expectativas de desempeño escolar y de ingreso a la educación superior que presentan los diversos actores educativos.
- Confrontar las diversas percepciones de las expectativas de desempeño escolar y de ingreso que los diversos actores educativos puedan presentar.
- Identificar el grado de discrepancias y convergencias entre las percepciones de las expectativas de desempeño escolar y de ingreso a la educación superior de los diversos actores institucionales.
- Proponer y analizar hipótesis que caractericen la relación que podría existir entre la percepción de los actores educativos y el desempeño y expectativas de los estudiantes técnico-profesionales.

3.2 METODOLOGÍA

El esfuerzo central de esta investigación se enmarca en la comprensión de las percepciones de las expectativas y motivación de los actores educativos del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés de la comuna de Lo Barnechea. Es por este motivo que se ha intentado analizar las afirmaciones y argumentos entregados por los sujetos encuestados y entrevistados, con el objetivo de revelar los paradigmas de pensamiento que se establecen en el actuar y en la proyección del futuro de los estudiantes técnico-profesionales.

La metodología utilizada para el caso de este estudio se adscribe en la investigación cualitativa de carácter descriptivo, intentando generar un aporte de interpretaciones y teorías que contribuyan en el campo del quehacer educativo.

A través del transcurso de este estudio ha sido preciso tomar decisiones metodológicas en razón del avance de la investigación, sufriendo ésta algunas variaciones en favor de la indagación como un proceso activo y sistemático que conduce a quien investiga a realizar modificaciones.

A continuación se presenta la metodología definitiva en la cual se inscribe este trabajo de investigación:

3.2.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La perspectiva cualitativa seleccionada para esta indagación es el estudio de caso. El objetivo metodológico central ha sido el caracterizar las percepciones de los actores educativos en relación a las expectativas y motivación de estudiantes técnico-profesionales del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés en su ingreso a la educación superior.

Una característica importante del estudio de casos es que no es una opción metodológica con técnicas precisas, sino la elección de un objeto que se pretende estudiar. Esto significa que es una opción que se define por el interés sobre ciertos casos particulares y no por las estrategias metodológicas utilizadas (Stake, 1994).

Otro punto fundamental es que aborda el objeto de investigación dentro de su contexto particular, además de entregar descripciones completas y apropiadas sobre el tema (Yin, 2003). A su vez, se intenta hacer un estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas (Stake, 1998).

Pérez Serrano (1994) identifica cuatro características centrales del estudio de caso,

- Es particularista, pues se centra en una situación o evento específico. Lo importante es lo que el caso revela sobre el fenómeno que se busca estudiar.
- Es descriptivo porque tiene por objetivo describir complejamente un fenómeno social.
- Es heurístico en la medida que tiende a la comprensión e interpretación de un fenómeno.
- Es inductivo, ya que el análisis de un caso particular conduce al investigador a hacer generalizaciones o proyecciones acerca de la realidad estudiada

Según Stenhouse (1990) el estudio de caso es un método que contempla la recolección y el registro de datos sobre un caso o casos, para posteriormente realizar un informe o presentación del mismo.

Bajo esta óptica, este trabajo está sustentado en datos de encuestas y de focus group aplicados a los diferentes actores educativos durante el segundo semestre del año 2015.

Los datos levantados han sido procesados con el Programa Estadístico SPSS e interpretados en relación a su grado de significancia. Asimismo y en el caso de los focus group aplicados, se utilizó el procedimiento de decodificación abierta, decodificación axial y codificación selectiva de la información recabada lo que permitió establecer las principales percepciones de los diversos actores educativos involucrados en este estudio.

Una función primordial para realizar un estudio de caso es el que postulan Macpherson, Brooker y Ainsworth (2000), quienes aseveran que se diseñan estudios de este tipo para poder evaluar un sistema educativo, lo cual se alinea perfectamente en el caso de nuestro

objetivo de investigación donde la finalidad última es caracterizar la perspectiva de las personas específicas que forman parte de la institución en cuestión.

Desde esta óptica, los estudios de caso entregan una valiosa oportunidad para analizar profundamente situaciones de carácter crítico como el ejercicio del liderazgo pedagógico y la gestión institucional y sobre todo, en casos con contextos de alumnos en situación de vulnerabilidad social.

3.2.2 TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

MUESTRA

Es fundamental definir que una muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión, ya que deberá ser representativo de la población (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Como la unidad de análisis de nuestra investigación son principales actores educativos, se seleccionó una muestra conformada por la totalidad de estudiantes técnico-profesionales, es decir, todos los estudiantes de los seis cursos correspondientes a tercero y cuarto medio del establecimiento.

En el caso de apoderados y profesores, se tomó una muestra de éstos seleccionada según criterios de investigación. En este caso, se optó por un número reducido de la población, debido a la complejidad que implicaba la aplicación de los instrumentos en relación a la contingencia del establecimiento.

Finalmente, para el caso del Equipo Directivo del colegio, la muestra estuvo constituida por la totalidad de sus integrantes.

El siguiente cuadro sintetiza la forma en que se analizó la muestra de la investigación:

MUESTRA CUANTITATIVA	MUESTRA CUALITATIVA
Encuesta a todos los estudiantes de tercero y cuarto medio.	Focus group al Equipo Directivo y a una selección de apoderados según la especialidad de sus hijos.

3.2.2.1 ENCUESTA

La encuesta es una de las técnicas más utilizadas en la investigación educativa, es un método de recolección de información, que, por medio de un cuestionario, recoge las actitudes, opiniones u otros datos de una población, tratando diversos temas de interés. Las encuestas son aplicadas a una muestra de la población objeto de estudio, con el fin de inferir y concluir con respecto a la población completa (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El rasgo definitivo de la encuesta es el uso de un cuestionario para recoger los datos requeridos. Las características que describe y mide son las propiedades conocidas como variables

La encuesta aplicada tanto a estudiantes como a profesores fue elaborada a partir de los requisitos que debe cumplir un instrumento de medición; confiabilidad, validez y objetividad.

Dicha encuesta es de propia autoría para esta investigación, ya que al revisar la bibliografía relacionada con el tema de la indagación no se encontró un instrumento acorde al contexto del colegio y a la hipótesis investigativa.

La confección del instrumento se operacionalizó según las categorías o sub-dimensiones que el individuo (estudiante o profesor) debía evaluar según su grado de acuerdo frente a las afirmaciones propuesta frente a cada una de ellas.

Las sub-dimensiones definidas para la encuesta se basaron en la revisión bibliográfica que definió seis categorías correspondientes a: rol del estudiante, compañeros o pares, apoderados, profesores, equipo directivo y escuela. Para la encuesta de profesores, la dimensión “profesores” fue reemplazada por “mi rol como profesor”.

A continuación, presentamos un cuadro donde se enuncian las sub-dimensiones anteriormente mencionadas:

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIONES
<p align="center">PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE/ PERCEPCIÓN DEL PROFESOR</p>	Su labor (autoconcepto)
	Padres y apoderados
	Compañeros de curso
	Profesores
	Equipo Directivo
	Escuela

A su vez, se estableció un primer ítem de identificación, con variables nominales, que funcionaron en el procesamiento de datos como las variables independientes.

La escala de medición utilizada para el instrumento fue la de Lickert, donde el encuestado debía declarar su grado de acuerdo o desacuerdo, debido a la proximidad que esta genera en estudiantes y profesores por su relación asociativa con las calificaciones utilizadas en el contexto escolar.

3.2.2.2 FOCUS GROUP O GRUPO FOCAL

Los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. Se han dado diferentes definiciones de *grupo focal*; sin embargo, son muchos los autores que convergen en que éste es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas

diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (como se cita en Escobar & Bonilla-Jiménez, 2009).

Para nuestra investigación se diseñaron dos cuestionarios para ser aplicados en dos grupos focales: el primero, compuesto por seis apoderados (tres por cada especialidad impartida por el colegio) y el segundo, constituido por la plana directiva en su totalidad (cuatro personas). Las preguntas formuladas en los cuestionarios hacían referencia a las seis sub-dimensiones anteriormente mencionadas y que fueron establecidas a partir de la revisión bibliográfica.

A continuación, presentamos un cuadro con las sub-dimensiones determinadas:

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIONES
PERCEPCIÓN DE LOS APODERADOS/ PERCEPCIÓN DEL EQUIPO DIRECTIVO	Su labor
	Padres y apoderados
	Compañeros de curso
	Profesores
	Equipo Directivo
	Escuela

3.3 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

3.3.1 ANÁLISIS DE DATOS CUANTITATIVOS: CORRELACIÓN SIMPLE Y DESCRIPCIÓN SIMPLE

Para procesar los datos obtenidos de la Encuesta de percepción aplicada a los estudiantes, se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para realizar el procesamiento de los datos obtenidos.

De acuerdo a los objetivos planteados en nuestra esta investigación, se ha considerado un diseño de análisis estadístico correlacional simple, con pruebas paramétricas y no

paramétrica, ya que lo que se pretende medir es la relación existente entre cuatro variables independientes y seis variables dependientes.

Las variables independientes a analizar son: género, nivel, especialidad y año de ingreso al establecimiento y, las variables dependientes son: labor del estudiante, compañeros, apoderados, profesores, equipo directivo y escuela.

La prueba estadística paramétrica utilizará para este caso es el coeficiente de relación de Pearson, que es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

El método no paramétrico que se aplicará será la Prueba de *chi* cuadrado (χ^2), cuyo objetivo es evaluar la hipótesis acerca de la relación entre dos variables categóricas (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

A su vez, se realizará un análisis a partir del Coeficiente Phi, que nos permite evaluar el grado de asociación entre dos variables y de V de Cramer que es un estadístico extendido de Phi y es coeficiente que indica la medida de relación estadística entre variables.

Asimismo, se generarán tablas de frecuencia para extraer las medidas de tendencia como la media y la desviación estándar para cada correlación.

Ahora bien, en el caso del análisis de los datos obtenidos de la Encuesta de percepción para profesores, ya que la muestra no corresponde a un número significativo y que represente a la población de profesores de los cursos tercero y cuarto medio, se decidió como estrategia metodológica, realizar un análisis descriptivo del subgrupo en cuestión. Para este fin, se realizaron gráficos (similares a los de la Encuesta de Percepción de los estudiantes) y se estableció un análisis según los porcentajes significativos obtenidos por las afirmaciones de cada dimensión.

Para complementar este análisis, se realizó un gráfico de línea que posiciona a las dimensiones mejor y peor evaluadas por los docentes para poder establecer una conclusión a partir de esto, obteniendo así una visión integral de los profesores respecto de sí mismos y del resto de los actores educativos.

3.3.2 ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS: TEORÍA FUNDAMENTADA

Para el análisis de los grupos focales se utilizará la metodología de la Teoría Fundamentada. Dicha teoría fue creada por Glaser y Strauss en 1967 y la misma dio origen a dos variantes; una según Glaser y otra según Strauss y Corbin, la cual es la más seguida por la mayoría de los investigadores sociales, especialmente en Latinoamérica.

Dicho método se propone construir conceptos que se deriven de la información emanadas de las personas que viven las experiencias que se investigan, así, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo y que por cualquier razón se quiere representar. Los conceptos son expresados en términos de relaciones verbales, las cuales no son necesariamente jerárquicas. Conceptualizar permite establecer categorías, éstas son cualquier noción que sirvan como soporte para la investigación o para la expresión lingüística en un área determinada de conocimiento.

Según Strauss y Corbin (2002), los aspectos básicos que se deben seguir para generar una teoría son tres: La codificación y categorización de la información, el muestreo teórico y, finalmente, la comparación constante entre las categorías.

Para realizar un proceso de análisis profundo en esta investigación, se contempla llevar a cabo un proceso de codificación abierta, que corresponde al transcurso analítico a través del cual se identifican los conceptos (establecimiento de categorías); un procedimiento axial, en el cual se enlazan las categorías y se relacionan entre sí, y un proceso de codificación selectiva, donde se realiza una integración y refinación de la teoría (Strauss & Corbin, 2002)

Finalmente, como la Teoría Fundamentada tiene su génesis y tradición desde la investigación cualitativa, resulta ser una técnica integral y pertinente para el análisis de los grupos focales que se aplicarán en este estudio y que sin duda aportará una visión integral de los datos que aporten los participantes.

CAPÍTULO 4

4.1 MARCO TEÓRICO

La escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos (Mateos, 2009).

Esta institución secunda a la familia en la labor de formación de los individuos en cuanto al conocimiento teórico y empírico, al desarrollo de competencias y habilidades y, en la transmisión de valores propios de una determinada cultura. A su vez, es la primera institucionalización social no consanguínea que establece parámetros conductuales y normas sociales que se generan en un espacio determinado.

Frente a este último punto, es bien sabido que el contexto educativo en el cual se insertan los estudiantes condiciona su proyección futura pudiendo incrementar o atenuar su interés por la prosecución de estudios superiores y producir, por añadidura, la movilidad o social a través de la educación para el primer caso.

Es en el marco del cumplimiento de metas institucionales del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés referido al ingreso de sus estudiantes a la educación superior y de las expectativas que éstos presentan frente a este punto, que todos los actores educativos juegan un rol fundamental para el cumplimiento de dicho objetivo a través de la motivación de los alumnos.

A continuación, se presentan las dimensiones y principales temáticas que relacionan al estudiante con su rendimiento académico y proyección académica al egresar de la escuela:

4.1.1 MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS EN EDUCACIÓN

La motivación se encuentra ampliamente ligada al campo de la educación y es resultado de un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta escolar (Gallego Gallardo, 2009).

En términos más precisos, la motivación escolar tiene que ver más concretamente con la activación de recursos cognitivos para aprender aquello que la escuela propone como aprendizaje (Valenzuela, 2009), y no sólo con querer realizar una tarea específica en un momento dado. En esta dirección, la pregunta por la motivación tiene que ver, en términos generales, con el valor de la tarea y con el sentimiento de competencia frente a ella, pero también, a nivel de la actividad general, con los motivos que dan sentido a la activación de dichos recursos cognitivos en pos del aprendizaje (motivos para aprender). (Valenzuela, Muñoz, Silva, Gómez y Pretch, 2015)

Existen diversos postulados sobre el origen de la motivación que la distinguen entre intrínseca y extrínseca (como se cita en Steinmann, Bosch & Aiassa, 2013). La dimensión intrínseca está ligada a los intereses, deseos y expectativas de los individuos y dimensión la extrínseca se relaciona con los aspectos del contexto que puedan funcionar como estímulo.

Tal es el caso de las metas, las cuales funcionan como un aliciente al momento de la búsqueda de un refuerzo para alcanzar logros propuestos por el entorno. La investigación ha sido consistente en mostrar que los alumnos que poseen metas de aprendizaje aprenden más que aquellos cuyas metas se orientan al desempeño (aprobar el curso, por ejemplo). Sin embargo, no es claro cómo se logra que los alumnos “motivados” por el desempeño lleguen a una motivación orientada al aprendizaje. En este sentido, ciertamente no basta con que los profesores les digan a sus alumnos que el esfuerzo escolar es para aprender y no sólo para aprobar la materia (Valenzuela, Muñoz, Silva, Gómez y Pretch, 2015)

Asimismo, basado en el alcance de la tarea propiamente tal, emerge el concepto de las metas como estímulo a través del modelo de expectación/valor propuesto por Eccles y Wigfield (2002) (como se cita en Valenzuela, 2009). Este modelo sostiene que la motivación por el logro de una tarea sería el producto de la expectativa más el valor asignado a la tarea.

La expectativa refiere a la noción que tiene una persona de poder realizar una acción a futuro y el valor asignado de la tarea estaría compuesto por cuatro componentes: la importancia, el interés, la utilidad y el costo (como se cita en Valenzuela, 2009). La importancia (attainment value) corresponde a cuán relevante es para el sujeto realizar bien una determinada tarea. El interés (intrinsic value) corresponde al disfrute/gusto (enjoyment) por hacer la tarea. Este componente retoma que el concepto de cuando la tarea es valorada intrínsecamente, existen

importantes consecuencias psicológicas que repercuten positivamente en el desempeño. Por su parte, la utilidad percibida de la tarea (utility value) se refiere a en qué medida una tarea se adecua a los planes futuros de la persona. Finalmente, el costo (cost) alude a la percepción del sujeto respecto de cuánto deberá sacrificar o invertir para realizar la actividad (Anderson, 2000).

Las expectativas en educación pueden ser definidas como las inferencias que hace una persona a partir de la información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de la ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido relacionados (Valle & Nuñez, 1989).

Dicho de otro modo, las expectativas son la marca de un objetivo de logro como meta particular, lo que subyace en la idea de poder alcanzarla con un nivel de éxito aceptable. Cualquier tarea sería imposible de alcanzar si se partiera con la premisa de la imposibilidad de lograrla. Es por esto que el rol de las expectativas es fundamental para el alcance de resultados en cualquier actividad y es en base a éstas que el individuo se moviliza para ejecutar cualquier acción.

En la teoría del aprendizaje social, Bandura (1982) postula que la sucesión de ciertos fenómenos del medio son regularidades que hacen que se creen expectativas que se relacionan con unos y otros, así las personas tienden a prever los sucesos y sus posibles consecuencias, llevándolos a regular su conducta ante situaciones que se le presenten. Según esta premisa, las personas no solo aprendemos en consideración a las experiencias previas (estimulo-respuesta), sino que también existen las respuestas emocionales ante situaciones como proceso cognitivo asociado al aprendizaje vicario. Lo anterior hace referencia al aprendizaje de las expectativas como evocación de sucesos, al asociarlos con las emociones vividas o bien por las reacciones observadas en los demás, ya que éstas se forman a partir de las expresiones, gestos o movimientos que tienden a realizar las personas al estar ante una situación, conocidas como expresiones afectivas y que tienen un impacto directo en las personas que las ven (como se cita en Valenzuela, 2009).

Al ser múltiples y variadas las conductas esperadas de un individuo ya que se relacionan con factores contextuales, la teoría del aprendizaje social propone dos tipologías para abordar el estudio del origen de las expectativas:

- 1) Las expectativas de resultado: corresponde a la estimación de una persona, de que determinada conducta producirá un resultado deseado.
- 2) Las expectativas de eficacia: tienen relación con la convicción de la persona de poder efectuar con éxito la conducta necesaria para producir el resultado deseado.

Los individuos emprenden acciones difíciles cuando tienen la experiencia previa en lo que realizarán y la convicción de que lograrán el resultado esperado. Por el contrario, cuando un individuo desconoce una situación es probable que evite enfrentarse a ella por temor a no alcanzar el logro deseado.

Para Macedo y Romero (2004) el concepto puede ser establecido de acuerdo a los objetivos de la persona, es decir, a partir del requerimiento de esfuerzo que implique y de la situación en concreto, siendo en los estudios, trabajo o cualquier otra actividad, pero que estén vinculados a recompensas o beneficios esperados y en la satisfacción de necesidades y objetivos básicos.

Sin duda existe una relación directa entre motivación y expectativas en el área de la educación, siendo que la primera se refiere al motor interno que poseen los individuos para emprender cualquier actividad, desarrollándola en consideración de una meta o solo por el desempeño de la propia actividad y la segunda, dice relación con la idea de alcanzar algo que se vislumbra en el futuro y que presupone un bienestar para la persona.

4.1.2 SUB-DIMENSIONES DE INFLUENCIA EN LOS ESTUDIANTES

4.1.2.1 AUTOCONCEPTO DEL ESTUDIANTE

Inicialmente, para entender cómo se perciben los estudiantes en su labor, es esencial comprender el término de autoconcepto.

En términos generales, este constructo se ha definido como las percepciones del individuo sobre sí mismo, las cuales se basan en sus experiencias con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), así como el

concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (García & Musitu, 1999). En un panorama general, es necesario establecer una distinción entre el concepto que un individuo tenga de sí mismo y el autoconcepto social, relacionando éste último con el autoconcepto académico que es la materia de nuestra investigación.

Según Vigostky (1979), toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre las personas (interpsicológicas) y después en el interior del propio sujeto (intrapsicológica).

Bajo esta visión, se entiende la importancia de la interacción social de los estudiantes con todos quienes componen la comunidad educativa y su necesidad de aprobación y estímulo constante por parte de ellos.

Dentro de esa perspectiva, Jacob (2001) afirma que el niño experimenta y registra un abanico de vivencias afectivas que apuntan una serie de elementos para la formación de su concepción a respecto de sus capacidades, habilidades e importancia para las personas que conviven con él.

El primer núcleo para la formación del autoconcepto es la familia, asumiendo un rol de modeladora de conductas a través de incentivos para definir conductas deseadas y socialmente aceptables. Es desde este punto de la vida que el niño empieza a entenderse a sí mismo y definirse a partir de la perspectiva de las primeras personas significativas en su vida.

Entrando a la etapa de la escolarización y entendiéndose por primera vez como estudiante, el niño comienza a acumular experiencias que determinarán su autoestima en el área académica, que no necesariamente tiene una relación directa con su autoestima personal y social.

En el contexto escolar, el desempeño del estudiante en las actividades propuestas por la escuela es interpretado como una señal de sus capacidades y de su potencial productivo, siendo el auto concepto escolar definido, de acuerdo con Simões (1997), como el universo de representaciones que el alumno tiene de sus habilidades, de sus realizaciones escolares, o bien como las evaluaciones que él hace de esas mismas capacidades y realizaciones (como se cita en Fernandes *et al*, 2005). Las vivencias de ese proceso son percibidas de forma positiva

o negativa. Mientras el alumno es llamado a ejecutar las tareas propuestas y se siente capaz y habilitado para eso, desarrolla el sentido de realización y construye una visión más positiva de sí mismo, lo que influencia su motivación y sus actitudes en relación al estudio (Jacob, 2001).

El auto-concepto funciona, entonces, como mediador para la obtención de resultados deseables, es decir, tiene un efecto de reforzamiento. De ahí la importancia de la formulación y potenciamiento de ideas positivas para mejorar el desempeño efectivo de los individuos (Marsh & Craven, 2006). Lo anterior, aplicable en caso de estudiantes que presenten un rendimiento destacado, como fórmula de seguir estimulando su buen desempeño, como también para el caso de aquellos alumnos que manifiesten dificultades de aprendizaje, con el fin de entregar un aliciente que refuerce su auto-concepto y repercuta directamente en mejorar sus resultados, lo que se traduciría en un círculo virtuoso de aprendizaje.

En el caso de los estudiantes denominados como “desaventajados”, es decir, que presenten alguna dificultad de aprendizaje como se mencionó anteriormente, existen variados factores que pueden afectar su desempeño tanto a nivel familiar como en el establecimiento educacional al que asisten. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar (Jadue, 2002).

Las variables mencionadas pueden tener como consecuencia para el estudiante la percepción de que ha fracasado y conllevar con esto a un bajo rendimiento, la escasa motivación para emprender tareas propuestas por la escuela e incluso llegar al escenario más grave en el contexto educativo, como lo es la deserción escolar.

En definitiva, la noción que los estudiantes se formulan de sí mismos depende, en gran medida, de las actitudes y expectativas que perciban por parte de las personas que consideran significativas, tanto en lo personal como en lo académico. De igual forma, todos quienes componen el núcleo de cada estudiante deben estimular sus logros a través de un reforzamiento positivo en el cual se reconozcan sus habilidades individuales y sin caer en el

descrédito o la comparación con otras personas, ya que todos son únicos y poseen capacidades distintas.

4.2.2.2 INFLUENCIA DE LOS COMPAÑEROS: EFECTO PAR

Cuando hablamos de efecto par nos referimos a la influencia que presenta la interacción entre compañeros en el rendimiento de un estudiante. A su vez, se hace alusión, principalmente, al efecto que tendría la variable social y económica sobre este rendimiento.

Diversas investigaciones que abordan la temática de la segregación escolar, Coleman et al. (1966), Summers y Wolfe (1977) y Henderson, Mieszkowski y Sauvageau (1978), analizan la correlación entre los resultados obtenidos por estudiantes y la estratificación social de sus escuelas. Tal es el caso del informe de Taut y Escobar (2012) *El efecto de las características de los pares en el aprendizaje de estudiantes chilenos de enseñanza media*, el cual se enfoca en la diversidad social de los estudiantes y el rendimiento de los pares en el aprendizaje tomando como variable numérica los resultados obtenidos en la prueba SIMCE. La conclusión de dicha indagación apunta a que existiría un efecto positivo a partir de la diversidad social a nivel de aula.

La variable social como forma de inclusión es sin duda un punto fundamental sobre el cual discutir si se tiene en consideración la génesis de nuevas políticas educativas y es por ello que el debate se centra principalmente en este punto, sin embargo y a partir de lo que hoy en día existe en nuestro país relacionado con las dependencias de los establecimientos educativos, es que abordaremos la relación entre el rendimiento de los estudiantes y la variable académica de los pares.

Estudios aseveran que el efecto par es más significativo en estudiantes vulnerables y de baja habilidad académica (McEwan, 2003), manifestándose un efecto positivo frente al aumento marginal del rendimiento promedio en la clase.

Otra variable de influencia es el género de composición de los grupos. En su investigación *Peer effects in the classroom: Learning from gender and race variation*, Hoxby (2000)

menciona una serie de factores que incidirían en el desempeño académico de un estudiante. Uno de estos es cómo los estudiantes más aventajados, por sus conocimientos previos, podrían influir positivamente en el rendimiento de sus compañeros y en el aspecto disciplinario del aula.

Por el contrario, los estudiantes que presentan un comportamiento inadecuado y que dificultan el clima de aprendizaje de sus compañeros, afectarían negativamente al grupo debido a la distracción del foco central de la clase tanto de los estudiantes como del profesor.

Otro factor relevante señalado por la autora es la composición de género que, para su estudio, arrojó que tanto niñas como niños presentan un mejor rendimiento cuando existe mayoría de mujeres en una clase. Opuestamente, al manifestarse una mayor presencia de hombres el rendimiento sería peor para niños y niñas.

El comportamiento y composición de los grupos de estudiantes son algunas de las variables que se relacionan con el clima organizacional de una institución educativa. Si existe un clima adecuado dentro del aula, que genere relaciones significativas y de confianza con sus pares, que promueva un ambiente motivador donde sus integrantes se desafíen a sí mismos y establezcan metas académicas y personales como grupo y que simbolice para los alumnos el primer núcleo de relaciones sociales significativas entre individuos simétricos en jerarquía, sin duda, tendrá como consecuencia un aprendizaje efectivo que logre alcanzar los niveles de rendimiento que les permitan aspirar a un futuro académico y laboral más próspero.

4.2.2.3 EL ROL DE LOS APODERADOS EN LA EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES: EFECTO FAMILIA O EFECTO CUNA

La familia se configura como el primer núcleo social que sustenta la educación de un individuo y sus patrones de comportamiento son el modelo a seguir para cualquier niño o niña, el cual replicarán en la mayoría de los aspectos de su vida; he ahí la importancia de la familia como agente socializador primario.

A pesar de que los padres no pueden determinar completamente el curso del desarrollo social de sus hijos e hijas, muchas dimensiones de su conducta y personalidad como actitudes,

intereses, metas, creencias y prejuicios, se adquieren en el seno familiar (Villarroel & Sánchez, 2002)

La familia es también el espacio social donde se aprenden las primeras pautas y normas de comportamiento aceptados socialmente, las cuales le permitirán al niño o niña desenvolverse como seres sociales autónomos e independientes.

Suele pensarse que el factor de la familia estaría determinado exclusiva o principalmente por el nivel de ingresos del hogar. En verdad, como muestran los estudios, este factor es mucho más complejo que eso. Tiene que ver con el “mundo de vida” en que nace y se desarrolla el niño. Ciertamente, el status socio-económico de los padres es importante. Pero aún más decisivo parece ser, en el caso de niños provenientes de hogares de escasos recursos, la organización de la familia, su clima afectivo, la socialización lingüística o la adquisición temprana de actitudes y motivaciones (Brunner & Elacqua, 2003).

En el artículo *Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela*, Brunner (2010) afirma que entre los factores determinantes del aprendizaje de un niño están en primer lugar la familia, luego la escuela y finalmente la institucionalidad escolar. Dentro de la influencia familiar, el autor acuña el concepto de *efecto cuna* para referirse a la continua interacción entre base genética y el medio ambiente en que las personas nacen.

En el mismo estudio, Brunner cita a Heckeman para señalar que es importante reconocer que alrededor del 50% de la varianza en la desigualdad de los ingresos a lo largo de la vida se halla ya determinado alrededor de los 18 años, es decir, al momento en el cual se supone las personas concluyen sus estudios secundarios.

Esto nos ilustra y define la situación de inequidad respecto de la educación que reciben los estudiantes según sea su condición o estrato socioeconómico y que indudablemente, determinarán sus aspiraciones y expectativas futuras.

Asimismo, se determinan ciertas variables familiares que condicionarán el desarrollo del aprendizaje de los niños en su etapa escolar, éstos son: estatus social, nivel de educación, escolarización de los padres, estructura familiar, condiciones de salud del hogar, bienes materiales y didácticos, clima social y afectivo del hogar, prácticas de socialización temprana, calidad de interacción con pares y capital social de la familia, acceso a educación

preescolar de calidad, elección de la escuela y preocupación y acompañamiento y asistencia de los padres con relación a las actividades escolares del niño.

En general, diversos estudios (Coleman, 1966; Heckman, 2008) aseveran que existe una relación directa entre los niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes y la clase social a la que pertenecen (como se cita en Brunner, 2010). Siendo así, se ha demostrado que en diferentes países los niños de la clase media y alta tienden a poseer mayores logros en su desempeño y por el contrario, los niños de clases más desaventajadas alcanzan peores resultados en su actividad académica, reflejados de manera empírica en los resultados de las pruebas estandarizadas. Tal es el caso de la prueba SIMCE en Chile: una de sus características persistentes es que sus resultados se muestran consistentemente asociados al nivel socioeconómico de las familias. Es decir, que estos resultados, además de insatisfactorios, dan cuenta de una importante brecha y son reflejo de una severa segmentación escolar (Contreras, 2010).

Se entiende entonces, que los estudiantes que pertenecen a un nivel socioeconómico bajo acarrearán consigo una carencia cultural de base que tiene y debe ser suplida por la escuela que lo cobija, siendo los adultos que la componen quienes les entreguen las herramientas necesarias tanto cognitivas como socioemocionales y sean además los referentes que permitan a estos alumnos vislumbrar un futuro con mayores y mejores perspectivas.

4.2.2.4 PROFESORES Y EXPECTATIVAS

Históricamente el profesor ha sido concebido como el portador de saberes y mediador entre éstos y sus estudiantes. Desde la creación de la escuela como institución social, la responsabilidad del traspaso de conocimientos y la formación en valores ha sido designada al profesor. Su figura, además de un transmisor de contenidos, es tan relevante que puede influir de forma positiva en sus estudiantes, potenciando sus capacidades cognitivas y emocionales o, por el contrario, puede afectar profundamente el auto-concepto de un niño o joven, anulando sus habilidades y generando un rechazo hacia el área académica.

La influencia del docente en la vida escolar y en la generación de expectativas por parte de los estudiantes ha sido un tema recurrente para múltiples autores, quienes expresaron la relación existente entre la labor del profesor y las posibilidades de éxito académico y personal de los alumnos.

El profesor tiene una importancia capital en las actitudes que los alumnos desarrollan hacia sí mismos, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder, preguntar, y resolver problemas. El profesor puede ayudar al estudiante a reconocer su valor y posibilidades o puede recordarles una vez tras otra su poca valía para el estudio (Marchago, 1991).

De acuerdo a esta mirada, la relación profesor-alumnos tiene una trascendencia más allá del traspaso de contenidos. Hay aquí una importancia superior, que sin duda tendrá un impacto directo en los aprendizajes; ya que éstos no pueden estar ajenos a la persona y sus sentimientos. La calidad de los aprendizajes tendrá directa relación con la calidad emocional en la que se encuentra el sujeto, y ésta a su vez estará determinada por la interacción que se tenga con los otros, por nuestra innata condición de ser seres sociales (Rojas, 2005).

Si se habla de la relación profesor/alumno, es necesario rememorar la teoría del Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968), quienes aplicaron un experimento en los años sesenta en una escuela de California sobre las expectativas que podía generar cierta información del desempeño del alumnado en los profesores. La conclusión de dicha investigación develó que el desarrollo intelectual de los estudiantes tenía relación, en gran medida, con las expectativas que éstos visualizaban por parte de sus profesores y la manera en que eran transmitidas.

Las expectativas del maestro pueden definirse como las influencias que hace éste sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre la conducta escolar general. Esto quiere decir que el profesor caracteriza a los alumnos de determinadas maneras, y que guía su acción hacia ellos de acuerdo a esas características que el profesor atribuye a los alumnos (Arancibia, Herrera & Strausser, 2000).

En efecto y basándonos en los anteriores planteamientos, las expectativas que manifiesta un profesor hacia el desempeño de sus estudiantes, ya sea individual o grupalmente, repercute

en la motivación que éstos puedan presentar frente a dicho profesor, a la asignatura que éste imparte e incluso hacia al colegio. A su vez, la motivación que puedan presentar los estudiantes genera también expectativas a corto, mediano y largo plazo que pueden definir el proceso escolar, la proyección hacia la educación superior y la vida laboral de los niños y jóvenes.

Las expectativas de los docentes pueden manifestarse a través de la verbalización de palabras que estimulen y reconozcan los logros de sus estudiantes, como también de simples gestos que son percibidos por los alumnos como la constatación del mensaje verbal. Inclusive el lenguaje no verbal tiende a ser interpretado como el mensaje real antes que la reproducción de la palabra.

La actividad esencial de cada profesor se desarrolla dentro del aula y es en este espacio que los estudiantes generan, mayormente, un vínculo hacia sus maestros.

A su vez, el profesor es socialmente visto como un modelo y representante de las virtudes de cada cultura, asumiendo un rol de modelador de sus estudiantes dentro y fuera de los muros de las salas de clases.

El docente puede y debe, influir en sus estudiantes creando y generando un ambiente que fomente en los alumnos la motivación y el entusiasmo por las tareas de aprendizaje. Esta acción debe realizarse de forma simultánea sobre la base de tres estrategias básicas: alinear las metas de los alumnos, la institución y las del propio docente, generar emociones positivas y crear un entorno adecuado a las habilidades de los alumnos (De los Reyes, 2013).

Aunque las investigaciones sobre Liderazgo educacional abordan principalmente el rol de los directivos en el mejoramiento educativo, en algunos tipos de liderazgo se menciona al profesor como principal factor influyente en el desempeño de los estudiantes y como agente de cambio en el desarrollo del aprendizaje.

La teoría del Liderazgo instruccional considera al profesor como líder, en el aula y fuera de ella, porque influye en la creación de una cultura que promueve el aprendizaje y una organización al servicio del aprendizaje. Los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo

comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela (Pounder, 2012).

En los estudios sobre el liderazgo distribuido aparece más definido el papel del profesor, quien –como experto– hace de mentor de otros profesores y puede adoptar decisiones sobre la enseñanza (Bernal & Ibarrola, 2015).

A su vez, autores como Macbeath (2012) consideran a los profesores como miembros vitales de la comunidad para situar a la escuela en el mejor lugar (como se cita en Bernal & Ibarrola, 2015). Punto referido a la influencia de los docentes no solo en el alumnado, sino en la interacción que establece con el resto de la comunidad y en específico, con los demás profesores para generar una retroalimentación en las prácticas pedagógicas conocida también como “comunidades de aprendizaje”.

En definitiva, se puede afirmar que el profesor es el factor más influyente para los alumnos debido a la cercanía que establece con ellos en el contacto diario a través de las clases y sin duda, su responsabilidad en la motivación y generación de expectativas es fundamental para la proyección de los estudiantes en su vida académica y laboral futura.

4.2.2.5 EQUIPO DIRECTIVO: LIDERAZGO ESCOLAR

El liderazgo como concepto es entendido como la capacidad que tiene un individuo de influir en otro u otros. Esta influencia dice relación con el planteamiento de ciertos principios que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a una organización en pro de objetivos comunes. (Horn y Marfán, 2010).

En educación el liderazgo directivo es uno de los pilares fundamentales para lograr que cualquier establecimiento educativo sea efectivo en su gestión institucional. El liderazgo es entendido como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas (Leithwood, 2006). Es por esto que la calidad del liderazgo es, a menudo, relacionada con el éxito organizacional de diversas instituciones (Branch, Hanushek & Rivkin, 2012).

Hallinger y Heck (1996) categorizan al liderazgo del director como el segundo factor después de la instrucción en el aula que más contribuiría a los logros de aprendizaje en los estudiantes. Según Leithwood, Harris y Hopkins (2008) el liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los estudiantes, y la dirección mejora la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo.

En el libro *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación* (2007), Leithwood plantea cuatro afirmaciones generales sobre liderazgo educativo:

- 1) El liderazgo escolar contribuye de manera importante al mejoramiento del aprendizaje escolar.
- 2) El liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores y los profesores, y puede ser distribuido a otros.
- 3) Un conjunto de prácticas básicas de liderazgo es valioso en prácticamente todos los contextos.
- 4) Los líderes exitosos que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones necesarias para promover el logro escolar, la equidad y la justicia

En la tercera afirmación se visualizan algunas prácticas de liderazgo que son valiosas para cualquier contexto educativo y éstas son:

- ✓ **Establecer rumbos:** en este punto el líder identifica y articula una visión compartida respecto de la organización, fomenta la aceptación de metas grupales y genera altas expectativas entre los miembros de la comunidad educativa.
- ✓ **Desarrollar personas:** la función del líder va orientada a influir en las capacidades y motivaciones de los integrantes claves de la organización; ofreciendo un estímulo intelectual y afectivo, entregando apoyo individualizado a los docentes y brindando un modelo apropiado que sea concordante con los valores y metas de la organización.

- ✓ **Rediseñar la organización:** el énfasis está puesto en fortalecimiento de la cultura escolar a través de la promoción de creencias y valores que sustenten las metas del grupo, en la modificación de estructuras organizacionales con el fin de mejorar las condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de procesos colaborativos que incluyan las opiniones del equipo educativo para participar en la toma de decisiones entendiendo que todos conforman la comunidad educativa.

A partir de lo anterior se puede desprender la influencia que ejerce un líder educativo en el esquema y función organizacional. Bajo este prisma podemos asociar la importancia de establecer de metas claras y que éstas sean compartidas por los miembros de la organización para generar un compromiso real hacia éstas y los posteriores resultados que derivarían de esta acción conjunta.

Siguiendo en la línea de las acciones efectivas que debe seguir un líder educativo presentamos los cinco pilares para la mejora escolar propuestos por Bryk *et al* (2010):

El aprendizaje de los contenidos depende de la interacción que se da con los profesores, es decir, el procedimiento de aprendizaje depende en gran medida de cómo los estudiantes perciben la escuela como un contexto social de apoyo en el aprendizaje y como ésta mantiene el compromiso de los estudiantes. Así, se identificaron cinco características organizacionales que interactúan con la vida dentro de las salas de clases y que son esenciales para avanzar en logros estudiantiles:

1) Sistema coherente en la enseñanza instruccional: articula el qué y el porqué de la instrucción. Aquí la clave son las tareas de aprendizaje planteados, como la retroalimentación que los alumnos requieren de las evaluaciones para comprender instrucciones posteriores. La discreción sustancial que tienen algunos profesores sobre como manejan los recursos, la eficacia docente depende de la calidad en el apoyo y de la comunidad local que forma alrededor suyo y el perfeccionamiento.

- 2) Capacidad profesional:** la enseñanza como una empresa del recurso humano. Las escuelas son buenas en cuanto a la calidad del profesorado, el desarrollo profesional como pilar del aprendizaje y la capacidad de trabajar en equipo para mejorar la enseñanza. Este pilar direcciona nuestra atención en la habilidad de una escuela para captar y retener un equipo capaz, la eficacia de la función de retroalimentación y el desarrollo profesional, y los recursos sociales dentro de un equipo para trabajar en conjunto con el fin de solucionar problemas internos.
- 3) Fuerte vinculación con los padres de la comunidad escolar:** la desconexión entre los profesionales de la escuela local y los padres y comunidades es una preocupación constante de las escuelas en muchos contextos urbanos. La ausencia de una vinculación esencial es un problema para generar mejoras. La calidad de esta vinculación tiene directa relación con la motivación de los estudiantes y la participación de la escuela y puede proveer de un recurso crítico para el aula.
- 4) Clima de aprendizaje centrado en el estudiante:** todos los adultos en una comunidad escolar establecen un clima que permite a los estudiantes a pensar en sí mismos como aprendices. Como mínimo, deben mejorar las escuelas para establecer un ambiente seguro y ordenado; el más básico requisito para el aprendizaje. Ellos deben apoyar ambiciosas prácticas académicas coordinadas al apoyo que requiere cada estudiante. La combinación permite a los estudiantes confiar en sí mismos, a ser constantes y, en definitiva, alcanzar sus logros.
- 5) El liderazgo conduce al cambio:** para el mejoramiento escolar los directores unen una interacción dinámica de instrucción y un liderazgo inclusivo y facilitador. Desde la perspectiva de la enseñanza, los líderes escolares influyen en las actividades escolares a través de programas educativos básicos, apoyos sociales y académicos suplementarios, y en la contratación y el desarrollo del equipo. Deben también establecer prioridades estratégicas para utilizar los recursos y regular elementos externos que puedan distraer la implementación coherente de la reforma. Llevando a las actividades diarias, los líderes escolares promueven los objetivos instrumentales, mientras intentan adherir a los

profesores al esfuerzo para alcanzar el cambio. En este proceso, los líderes cultivan un creciente cuadro de líderes (profesores, padres y miembros de la comunidad escolar) que pueden ayudar a expandir el alcance de este trabajo y compartir esfuerzos y mejorar resultados.

Los puntos anteriores ilustran las acciones que necesita emprender un director para que su escuela sea efectiva, obteniendo los resultados deseados por parte de sus estudiantes y generando un clima de trabajo colaborativo en la comunidad educativa.

En definitiva, para que una escuela sea efectiva debe presentar ciertas prácticas de liderazgo como el establecimiento de metas, la gestión de la instrucción, la inclusión de todos los actores educativos y el énfasis en el estudiante como centro de la misión del establecimiento para obtener resultados deseados y generar así un fortalecimiento de la comunidad educativa y, por consiguiente, la generación de mayores expectativas en todos sus integrantes.

4.2.2.6 EFECTO ESCUELA

La escuela, desde un punto de vista sociopolítico, se define como una institución social específicamente creada para la transmisión de los conocimientos, la formación de habilidades y la adquisición de valores democráticos. Está ubicada en un espacio físico concreto, con una distribución temporal particular interna y una serie de pautas de comportamiento y normas que la rigen (Mateos, 2009).

Desde un punto de vista más crítico, Pierre Bourdieu (1970), definió la educación escolar como el agente fundamental de reproducción y de la estructura de las relaciones de poder y las relaciones simbólicas entre las clases, poniendo énfasis en la importancia del capital cultural heredado en la familia como clave del éxito en la escuela.

Más allá de la segregación que evidentemente se replica en Chile y otros países a través de la estructuración escolar existente, la escuela es el segundo agente de socialización para un niño o niña y, dependiendo de su nivel socioeconómico, ésta juega un rol preponderante en el desarrollo de su capital cultural.

En general, la imagen que las personas guardan en su memoria sobre la institución escolar es el resultado de las experiencias significativas (positiva o negativa) que éstas han vivido durante su estancia en la misma. Asimismo, esta noción que proyectamos puede corresponderse con argumentos recurrentes y socialmente compartidos sobre el sentido y el significado de la escuela (Mateos, 2009).

Cuando una escuela es capaz de establecerse como una institución significativa tanto para los alumnos, como para el resto de la comunidad educativa y logra a través de sus prácticas de liderazgo mejorar el rendimiento de los estudiantes y sus proyecciones futuras, se le denomina: escuela efectiva.

4.2.2.6.1 ESCUELAS EFECTIVAS

La efectividad es un concepto amplio y relativo, pero en educación se explica a través de la siguiente premisa: Algunos colegios son más efectivos que otros en dar a los alumnos una oportunidad real de alcanzar metas educacionales, lo cual es independiente del estrato de su familia (Arancibia, 1991).

Se entiende como escuela efectiva aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003)

Según el mismo autor, las escuelas efectivas se definen por tres principios clave:

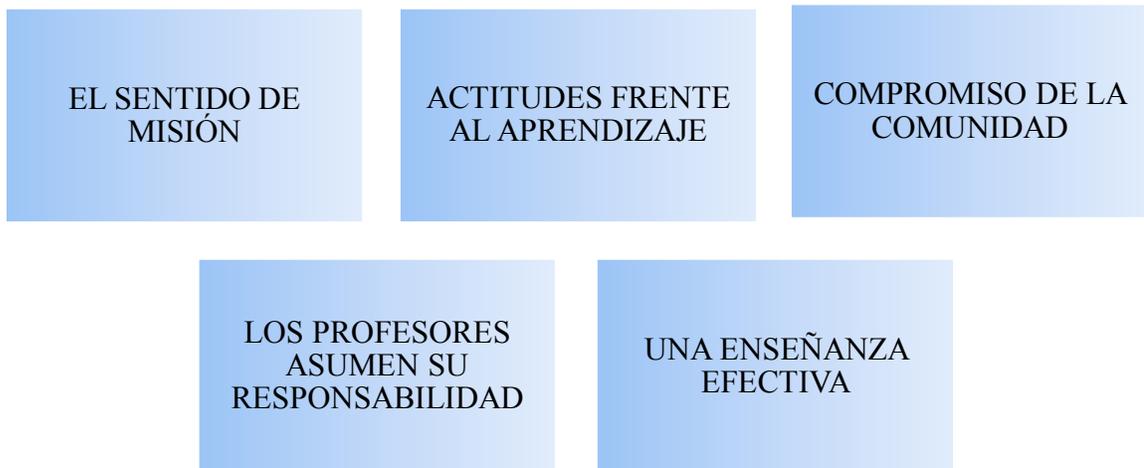
- ✓ Equidad: para ser eficaz se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, lo que significa que eficacia y equidad son mutuamente necesarias.
- ✓ Valor agregado: la escuela es eficaz si los resultados que obtiene con sus estudiantes son mayores que los de escuelas con características similares o, en otras palabras, si sus estudiantes progresan más que lo esperable dada las características socioeconómicas y culturales de su familia.

- ✓ Desarrollo integral del alumno: la escuela eficaz, además de buenos resultados en lenguaje y matemáticas, se preocupa de su formación en valores, bienestar y satisfacción, desarrolla toda la personalidad de los alumnos.

Desde los años setenta se ha venido investigando sobre la incidencia de las escuelas en el rendimiento de los niños de contextos adversos. Inicialmente, la postura de los estudiosos en el área no eran muy favorables y Coleman (1966) y Jencks (1971), en Norteamérica, y los del Plowden Committee (1967), en Gran Bretaña, mostraron que los efectos de los colegios eran muy limitados en los resultados académicos, y se creó así en la opinión educacional profesional un clima a favor de la noción de que estos estudios eran prueba suficiente de que "los colegios tenían escasa gravitación". Sin embargo, se presenta posteriormente un período donde existe una visión favorable, en la cual se empieza a valorar la influencia de las escuelas en el desempeño de los estudiantes. Es así como se realizan las publicaciones de Weber (1971), Edmonds (1979) y Brookover (1979) en los Estados Unidos, en las que se advertía que los efectos del colegio no podían ser negados: niños provenientes de niveles sociales muy bajos lograban en algunos colegios resultados muy superiores a lo esperable (como se cita en Arancibia, 1991).

Al principio los colegios efectivos eran aquellos que presentaban dos características: por una parte, eran capaces de elevar el rendimiento estudiantil por encima del nivel que podría ser predicho sobre la sola base del nivel socioeconómico familiar, y, por otra, exhibían un conjunto de variables alterables al interior de ellos, las cuales, si eran implementadas de manera enfática e integrativamente, podrían generar mejorías académicas (Arancibia, 1991)

La autora concluye a partir de su investigación sobre escuelas efectivas en países como Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia, Canadá, Alemania y en algunos países en vías de desarrollo y otros del Tercer Mundo, que la mayoría coincide en algunas dimensiones fundamentales. En el siguiente cuadro se presentan dichas dimensiones:



Para las dos primeras dimensiones, Arancibia propone algunas estrategias:

DIMENSIONES	ESTRATEGIAS
El sentido de misión	<ul style="list-style-type: none"> • Metas claramente establecidas • Liderazgo académico del director • <i>Ethos</i> escolar positivo
Actitudes frente al aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Altas expectativas • Focalización en lo académico • Retroalimentación y evaluación permanente del desempeño académico • Estrategias motivacionales positivas

En el segundo punto (actitudes frente al aprendizaje) señalado por la autora, se declaran elementos que son clave para las proyecciones de estudios superiores de los estudiantes, como lo son las altas expectativas y las estrategias motivacionales positivas.

La literatura avala que, al aplicar ciertas prácticas de liderazgo, que son comunes en diversos contextos educativos, es posible lograr que una escuela sea efectiva sin importar las desventajas que sus estudiantes puedan traer de base formativa y cultural.

Si nos referimos a los niveles de rendimiento y proyección académica de los estudiantes, para que pueda desarrollarse un *ethos* positivo es preciso que las expectativas acerca del

desempeño de los estudiantes sean elevadas y que haya grandes posibilidades de que efectivamente puedan lograrlo (Arancibia, 1991).

En los colegios efectivos existen potencialidades académicas sociales y personales que son claramente anunciadas a los estudiantes. Además, el progreso en todas las áreas es cuidadosamente monitoreado para asegurar que los estudiantes dispongan de estándares preestablecidos, los cuales deben ser bien conocidos por ellos (Arancibia, 1991).

A modo de conclusión, una de las características más importantes que define a las escuelas efectivas es el rol que juega la motivación que se les brinda a los estudiantes a través del refuerzo positivo de su desempeño, de la percepción de un clima de confianza y apoyo entre los integrantes de la comunidad educativa y del potenciamiento del autoconcepto del estudiante con el fin de incentivarlo a generar mejoras en su labor.

4.2.2.6.2 MEJORAMIENTO ESCOLAR

El término “mejoramiento escolar” se utiliza comúnmente en dos maneras: puede ser utilizado como un término de sentido común para describir los esfuerzos realizados para que las escuelas sean lugares mejores para los estudiantes; alternativamente, puede ser utilizado en un sentido más técnico para describir los procesos que contribuyen a elevar el logro estudiantil (Chapman & Sammonss, 2013).

Definiciones relativas al mejoramiento escolar, han evolucionado para reflejar un mayor enfoque en el rendimiento estudiantil y la creación de capacidades. Por ejemplo, una definición temprana del Proyecto de Mejoramiento de la Escuela Internacional de 1980 (SIPI) define la mejora escolar como: un esfuerzo sistémico, sostenida dirigida a un cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas, en una o más escuelas, con el fin último de lograr metas educativas más efectivas. (Chapman & Sammonss, 2013).

A mediados de los '90s la definición estaba centrada en la capacidad de las escuelas de gestionar un cambio y lograr mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes. En este punto las mejoras escolares son un reflejo de los procesos y condiciones que acompañan la

enseñanza y el aprendizaje. Se manifiesta a su vez la necesidad de utilizar diversas estrategias que promuevan un cambio contextualizado y que se relacione con las necesidades de la unidad educativa.

Los principios de la mejora de resultados de los estudiantes, tratando de desarrollar la cultura organizacional y la capacidad, se han convertido en el centro de los esfuerzos de investigación del mejoramiento escolar contemporáneo. El aumento de los resultados en los estudiantes y el desarrollo de capacidades, es lo que hace a los investigadores asegurar continuo compromiso con esta definición. Continúa siendo ampliamente utilizado tanto en el campo, y por los políticos, décadas después de su introducción a la literatura (Chapman & Sammonss, 2013).

Asimismo, la corriente de Mejoramiento Escolar es un movimiento de investigación y práctica cuyo eje se basa en el análisis de las escuelas como organizaciones sociales, indagando en los procesos asociados a la mejora de éstas. La metodología utilizada para identificar las iniciativas que han funcionado en el caso de las escuelas que lograron cambios significativos es fundamentalmente cualitativa.

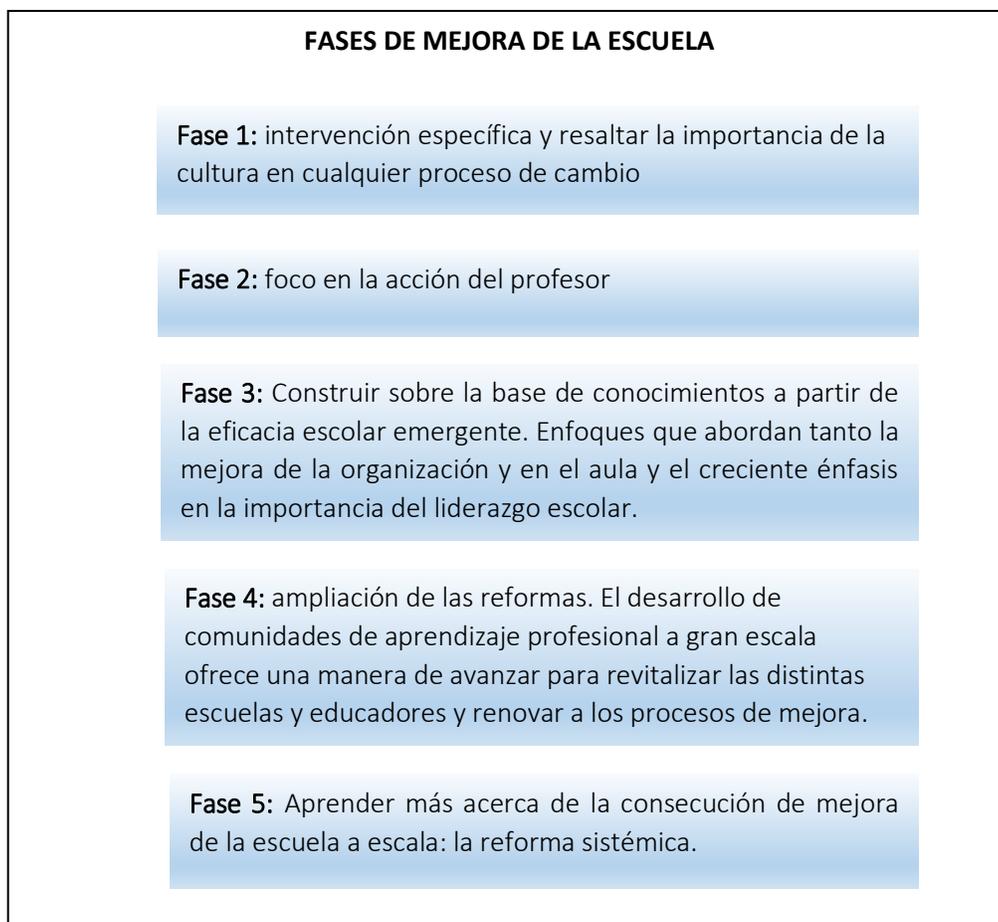
El Mejoramiento Escolar postula que la mejora y la capacidad de mejorar nacen a partir de la misma escuela, a través de cambios desde el micro espacio de la institución (como centro los estudiantes y profesores) que emerja y promueva cambios a nivel macro más profundos y trascendentes (Chapman & Sammonss, 2013).

Las premisas iniciales de este movimiento apuntaban a que:

- Cada escuela puede mejorar
- Cada individuo perteneciente a la escuela tiene una contribución para la mejora de esta.
- Los individuos pertenecientes a la escuela deben aprender entre ellos.

A su vez, la investigación de Mejoramiento Escolar señaló que asegurar el liderazgo a través del director y equipo de liderazgo, antes de obtener el compromiso del personal y los recursos, son componentes importantes de los programas exitosos de mejoramiento. En esencia, los maestros y líderes escolares son los agentes clave del cambio.

Durante los años '70s, la investigación y la práctica del Mejoramiento Escolar definió cinco fases de mejora de la escuela:



Si bien estas fases son útiles para comprender el amplio desarrollo del campo, deben ser tratados con precaución. Estas no deben ser vistas como una receta para los responsables políticos y profesionales. No deben ser tratadas como lineal o jerárquica; sino que deben ser vistas como fases amplias y superpuestas con la expectativa de que la mayoría de los sistemas verán la actividad de todas las fases de la acción en el campo (Chapman & Sammonss, 2013).

En Chile, en la última década, se han venido gestando importantes cambios en el marco de la Reforma Educativa implementada a partir del año 2014. Esta reforma orienta sus esfuerzos al mejoramiento escolar a través del acompañamiento en los procesos de cambio a nivel de las

comunidades educativas y a la promoción de procesos de gestión orientados hacia los estudiantes (MINEDUC).

El foco principal desde el Ministerio de Educación está puesto en el Proyecto Educativo Institucional de las escuelas, como horizonte educativo que permite alcanzar una meta final y en el Plan de Mejoramiento Educativo, como sistema de planificación estratégica de los establecimientos educacionales, que se configura como el medio que permite alcanzar la meta proyectada. El anterior punto, junto a las Redes de Mejoramiento y Programas de Apoyo desde el Ministerio se proyectan como las herramientas necesarias para producir un mejoramiento educativo real en el contexto de la educación pública chilena, que ya hemos analizado, se encuentra en desmedro en relación a otras dependencias educativas.

En el caso de nuestro país, el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) en conjunto con UNICEF realizaron una indagación sobre escuelas que, a partir del año 2000, mantuvieron un desarrollo sostenido de mejoramiento y como consecuencia aumentaron su efectividad educativa.

Dicho estudio se tradujo en la publicación del libro *Lo Aprendí en la Escuela, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* De los autores Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, quienes plantean en una nota técnica sus principales hallazgos reflejados en cuatro pilares del mejoramiento escolar:

En el caso del contexto, el estudio detectó que a pesar de que los procesos de mejoramiento de las escuelas investigadas generalmente presentan un marcado componente endógeno (es decir, basado en las características internas de la escuela), no es independiente del contexto en el cual está inserta. Los elementos que constituyen el contexto son: las familias, los sostenedores, los contextos locales y las políticas educacionales.

La gestión institucional en los casos estudiados se expresó en la siguiente conclusión: En primer lugar, casi todos los casos muestran que uno de los principales indicadores y/o motores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas han sido los directivos. Asimismo, el mejoramiento de la efectividad escolar ocurrió también a la par de un trabajo de constante innovación. Por último, los procesos de mejoramiento escolar estudiados han incluido un

importante desarrollo de políticas de recursos humanos que tiende a compartir ciertos criterios comunes: i) mejores condiciones de trabajo; ii) cumplimiento de responsabilidades profesionales básicas como el inicio puntual de las clases y una baja tasa de pérdida de clases; iii) la selección de profesores competentes como un proceso estratégico de la gestión y iv) la conformación de equipos docentes estables (CIAE, 2015).

La cultura y motivación de la escuela es otro de los pilares encontrados. Esto porque en el caso de las escuelas estudiadas existe una cultura común, donde se comparten y construyen los sentidos y significados de la escuela y un relato común sobre las diversas experiencias de estudiantes, docentes y colectividad en general.

El último factor que según los investigadores constituiría el proceso de mejoramiento, es la gestión técnico pedagógica. Las escuelas que presentan un mejoramiento desarrollado, tanto directivos como docentes tienen una valoración del apoyo y aprendizaje mutuo entre docentes, planifican a través de diversos sistemas y estrategias, los cuales son revisados y comunicados a los docentes, retroalimentando su labor y que además se manifiesta un fuerte y oportuno apoyo a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje.

Sin duda, a partir de lo anterior se pueden definir etapas y factores fundamentales para el desarrollo del mejoramiento escolar de una escuela.

Cabe destacar la relevancia que se le otorga al contexto en el cual se inserta una institución educativa y dentro de éste a ciertos factores que ya hemos mencionado en nuestra investigación como ejes centrales del desarrollo de la percepción de las expectativas de los estudiantes.

A su vez, se menciona y estratifica dentro de los pilares del mejoramiento educativo a la gestión institucional, que en capítulos anteriores hemos señalado su trascendencia en cuanto a las prácticas de liderazgo que influyen en el desarrollo eficiente de una escuela.

La cultura y motivación de la escuela son, fuera de todo cuestionamiento, un factor intrínsecamente ligado a un desempeño exitoso de sus estudiantes pues genera un vínculo entre la comunidad educativa que deriva en un fuerte compromiso hacia la institución educativa.

La gestión técnico pedagógica mencionada por la investigación de Bellei y compañía es también abordada en nuestra investigación y reflejada en la figura de los profesores. La forma en que éstos gestionan la enseñanza y formulan metas y objetivos claros para sus estudiantes es el reflejo del trabajo mancomunado entre docentes y desde la Unidad Técnico Pedagógica de la escuela.

4.1.3 COLEGIOS TÉCNICO-PROFESIONALES EN CHILE

La Educación Técnico Profesional en Chile (EMTP) se define como formación especializada, durante los dos últimos años de escolaridad, que conduce tanto a la obtención de Licencia de Educación Media como a una certificación de Técnico Medio en una especialidad.

El objetivo de la Educación Técnico Profesional es promover la transición eficaz de los estudiantes desde el término de su educación secundaria o terciaria hacia el ámbito laboral. Por ello, este tipo de educación se centra en el desarrollo de habilidades que permitan al estudiante insertarse y desarrollarse exitosamente en el mundo del trabajo.

Su trayectoria se ve permeada en 1965, durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva, por cambios curriculares que introducen una segmentación secuencial de los contenidos en todo el sistema educativo chileno. Durante la década del 70, el gobierno asume un rol subsidiario, en que se delega la educación a la administración municipal y privada. En este contexto en 1980, mediante el Decreto de Ley N° 3.166 el Ministerio de Educación entrega la administración de 70 liceos técnico-profesionales al sector privado, a través de entidades gremiales industriales, comerciales y agrícolas. En esta última década se segmenta la EMTP en dos ciclos: dos años de formación general y dos años de especialización. En 1998 la EMTP alcanza su matrícula máxima con un 45% sobre el total. Aunque entre el 2001 y el 2008 incrementa el ingreso de alumnos a la formación técnico-profesional en cerca de 32.500 alumnos, en la actualidad la cobertura nacional alcanza a un 44, 7% de la totalidad de las matrículas.

Los liceos TP, actualmente, dependen en un 88% de la administración municipal y particular subvencionada, en cifras de 2007. Solo el 12 % de la matrícula corresponde a liceos de administración delegada (SAD) a Corporaciones Empresariales, a partir del Decreto de Ley N° 3.166, citado anteriormente.

En cuanto al sector de la población que entrega sus servicios la EMTP, se concluye en la encuesta CASEM 2006 que el 64% de la matrícula técnico-profesional alberga a los dos quintiles de ingreso más bajo de la población, dato que se extrapola a la situación dentro de las instituciones que imparten las dos modalidades de enseñanza media.

De acuerdo a la base de datos de Idoneidad Docente 2008, se concluye que 52,7% de los docentes que imparten clases en el sistema de enseñanza técnico-profesional son titulados en educación, un 43,8% tiene algún otro título de otra área y el 3,4% carece de formación profesional. Este dato se contrasta con la superioridad de profesionales titulados en educación que realizan clases en Enseñanza Media Científico Humanista (EMCH), que alcanzan a un 90% de los docentes en aula. Se carece de programas de formación inicial pedagógica para docentes de EMTP. A su vez se carece de incentivos para que las instituciones de educación superior impartan un programa de esta naturaleza.

Entre las mayores debilidades que ha presentado en el tiempo la educación TP se encuentra la restricción al sistema de educación superior con ingreso mediante resultados PSU que tienen los alumnos que optan por la modalidad TP de educación secundaria. Esto por las insuficiencias que se presentan en su formación de plan común como lenguaje, matemática, historia, ciencias, inglés y uso de TICS.

Las principales conclusiones del estudio de Larrañaga y colaboradores (2013), confirman algunos de los datos expuestos en relación al sector socioeconómico que opta por la EMTP y los resultados académicos de estos alumnos en las áreas comunes a la EMCH. Es así como Larrañaga expone que los alumnos que optan por la EMTP pertenecen mayoritariamente a sectores medios y bajos de la población. Otro dato interesante de su estudio es que los alumnos que reciben educación técnico-profesional han tenido un desempeño deficitario en su enseñanza básica, en los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE de 8 y 2 medio y en los resultados de la PSU. Además, demuestra que los alumnos pertenecientes a sectores medios con bajo desempeño académico optan mayoritariamente por la educación

técnico-profesional. Los alumnos pertenecientes al sector económico bajo de la población optan a la educación técnico-profesional indistintamente de su desempeño escolar inicial.

En consideración a la prosecución de estudios superiores de los alumnos egresados de EMTP, más de un 40% del cohorte técnico-profesional, continúa sus estudios en la educación superior, concentrándose las matrículas en institutos profesionales y centro de formación técnica.

El ingreso a las instituciones de educación superior de los alumnos egresados de EMTP es diferido, pues ocurre simultáneamente con el trabajo, es decir, combinan trabajo y estudios. Además, el 30% de los estudiantes que ingresan a la educación superior, provenientes de la educación técnico-profesional, desertan en el proceso, cifra que duplica la cantidad de abandonos realizados respecto a los alumnos egresados de EMCH.

Por último alrededor del 50% de los alumnos egresados de EMTP que abandonan sus estudios de educación superior se asocia a su estrato socioeconómico de procedencia, factor que explica las carencias que tienen que sobrellevar estos alumnos durante su trayectoria escolar primaria, secundaria y superior, pues el hecho de que provengan de situaciones que han mermado sus posibilidades de desarrollo y aprendizajes tales como la necesidad de aportar con ingresos familiares restringen las probabilidades de que la consecución exitosa en el sistema de educación superior.

Actualmente y también en el contexto de las Reforma Educativa del actual Gobierno, se ha despachado, por una comisión mixta, un Proyecto de Ley que busca abrir quince Centros de Formación Técnica estatales. Según la actual Ministra de Educación, Adriana Del Piano, estos centros de formación técnica no tienen solo que ver con dar una oportunidad educativa a jóvenes en situación más vulnerable, sino que también se preocuparán por la pertinencia de sus carreras respecto del desarrollo de las regiones.

Se patentan a través de esta moción política la necesidad de mejorar las proyecciones de los jóvenes que optan por una educación técnico-profesional y que, a su vez, se traduzca en la atención de las necesidades reales de los sectores de empleo y por consecuencia, del desarrollo económico a nivel regional y nacional.

CAPÍTULO 5

5.1 ANÁLISIS Y RESULTADOS

5.1.1 Análisis de resultados encuesta percepción de los estudiantes

En octubre del año 2015 se aplicó a los estudiantes de tercero y cuarto medio del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés de la comuna de Lo Barnechea la Encuesta de percepción de las expectativas de los estudiantes.

Se eligió el mes de octubre, estratégicamente, con el fin de levantar información de los estudiantes de cuarto medio en un momento en que se encuentran ad portas de su egreso de enseñanza media y previo a la toma de decisiones de su futuro académico y/o laboral.

Dicha encuesta se construyó a partir de la definición de seis dimensiones que responden a su labor como estudiante, sus padres y/o tutores, compañeros de curso, profesores, equipo directivo y escuela. El análisis presentado en este apartado se organiza en función de estas dimensiones.

La totalidad de las preguntas utiliza la escala Lickert que va del 1 al 7 porque es una escala cercana a los estudiantes y que facilita las respuestas.

I. DATOS DE CLASIFICACIÓN

A continuación, se presentan algunos datos que caracterizan a la muestra de **149 casos** de los estudiantes encuestados. Cada una de estas variables se utilizará para identificar asociaciones significativas con las preguntas que componen cada dimensión.

Gráfico: Género de los estudiantes

La mayoría de los estudiantes que componen la muestra son mujeres (54,4%).

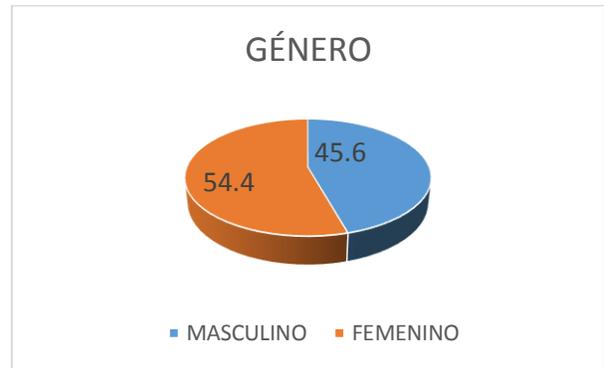


Gráfico: comuna de residencia

La mayoría de los estudiantes de la muestra residen en la comuna de Lo Barnechea (93,3%)



Gráfico: Curso

Aunque porcentualmente similares, la mayoría de los estudiantes de la muestra cursa 4º medio (52,3%)

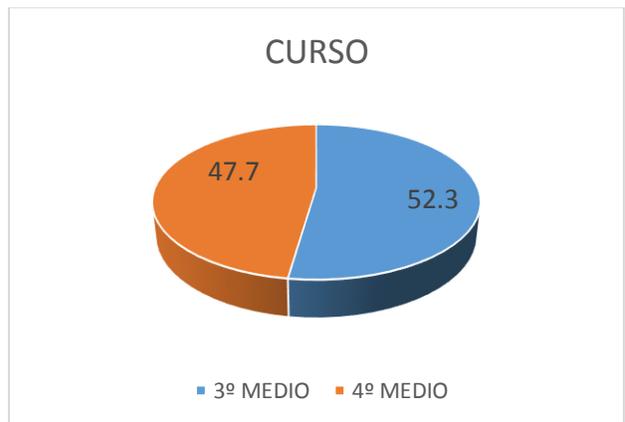


Gráfico: Especialidad

Los estudiantes que componen la muestra se dividen en tres especialidades, siendo la mayoría de ellos estudiantes de Administración (40,9%), seguidos de Asistente en Enfermería (30,2%) y Mecánica Automotriz (28,9%).

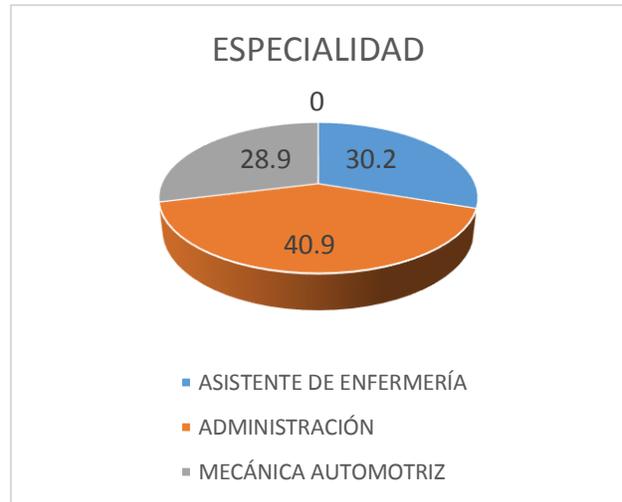
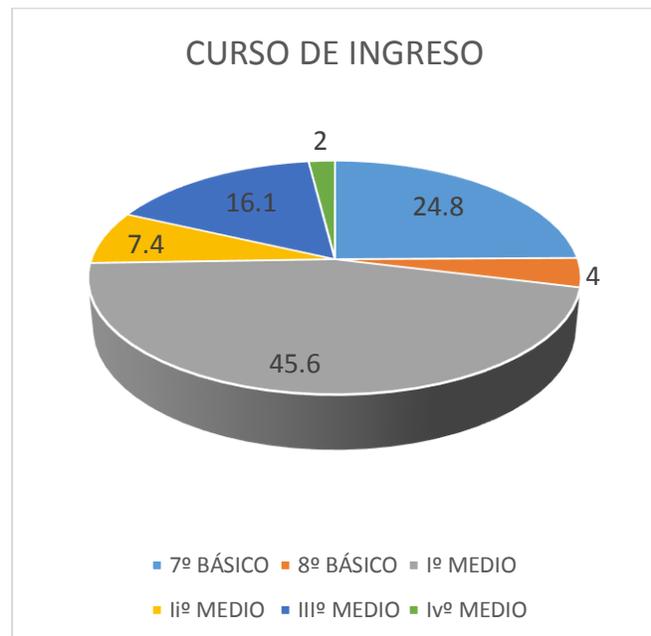


Gráfico: Curso de ingreso

La mayoría de los estudiantes que componen la muestra ingresaron al establecimiento en Iº medio (45,6%), 7º básico (24,8%) y IIIº medio (16,1%)

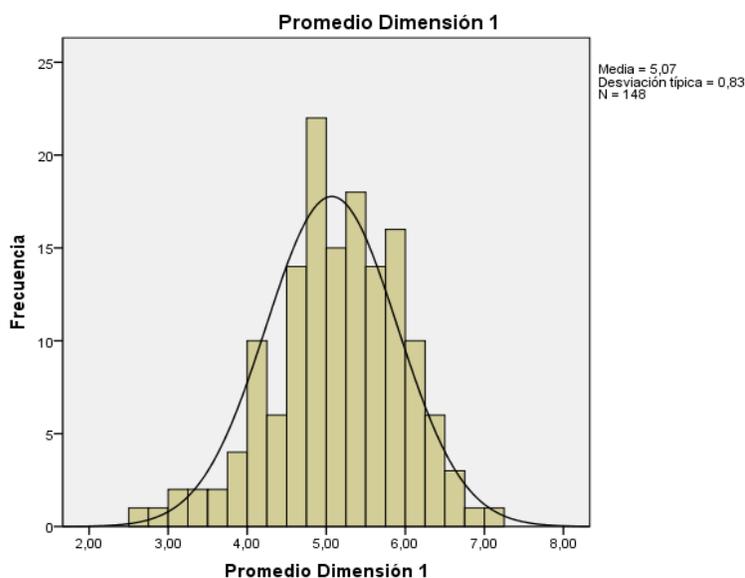


I. DESCRIPCIÓN DE LA SUBDIMENSIÓN

En este apartado se presentarán las distribuciones de las rubricaciones de cada encuesta, agrupados por sub-dimensión. En cada uno de los casos se calcularán estadísticos de asociación con las variables: Género – Curso – Especialidad – Año de ingreso. Solo se reportarán aquellas asociaciones que sean estadísticamente significativas.

2.1) Sub-Dimensión 1: Labor del estudiante

La primera sub-dimensión abordada en la encuesta, dice relación con la percepción del tipo de desempeño que cada estudiante tiene de sí mismo en cuanto a su labor académica. Esta sub-dimensión está constituida por ocho preguntas de las cuales los estudiantes identifican el grado de acuerdo con cada una de estas aseveraciones.



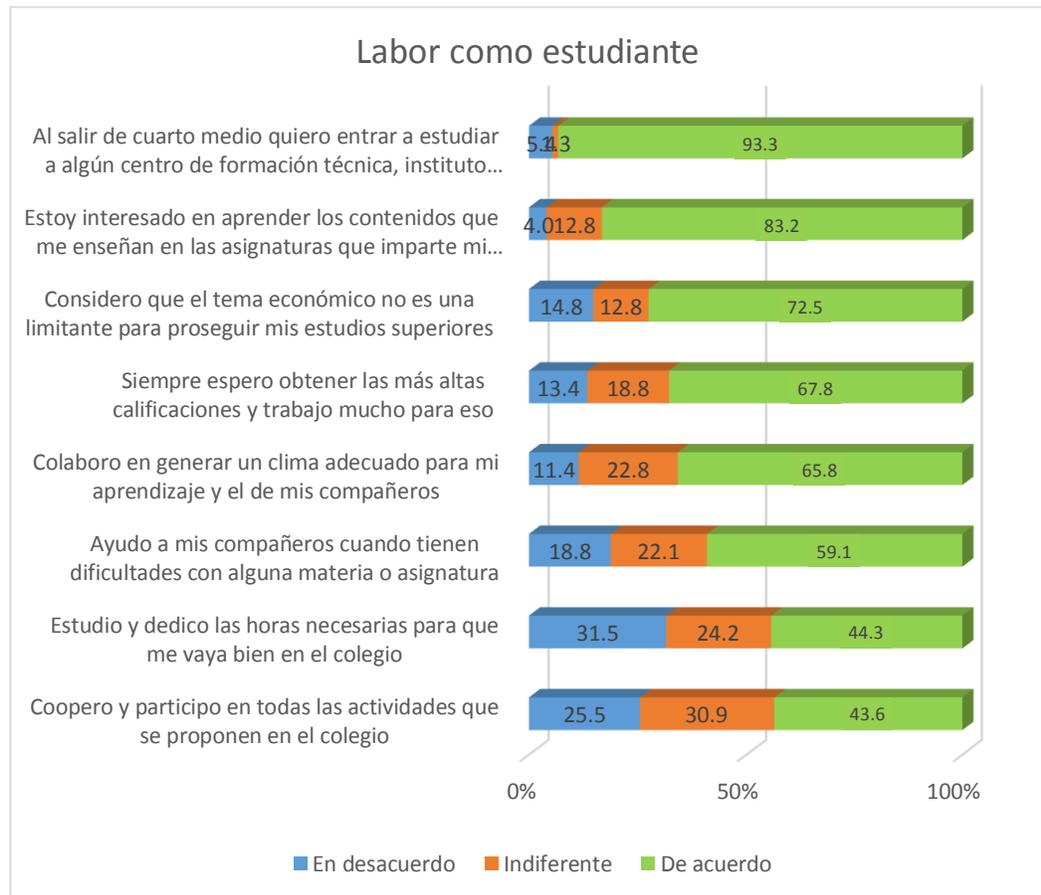
La afirmación *Al salir de cuarto medio quiero entrar a estudiar a algún centro de formación técnica, instituto profesional o universidad y terminar la carrera o especialidad que elija* donde obtiene un porcentaje superior en la categoría de acuerdo (93,3%), seguida de *estoy*

interesado en aprender los contenidos que me enseñan en las asignaturas que imparte mi colegio (83,2%).

Destaca que menos de la mitad de los estudiantes está de acuerdo con que *cooperan y participan en todas las actividades que se proponen en el colegio y que estudian y dedican las horas necesarias para que les vaya bien en el colegio (43,6%).*

En general, las aseveraciones se pueden observar desde el mayor grado de acuerdo al mayor grado en desacuerdo y llama la atención el grado de indiferentes en cada una de las preguntas, que va creciendo en la medida que disminuye la categoría de acuerdo.

Gráfico: Rubricaciones según Sub-Dimensión de labor del estudiante



Cuando se les consulta a los estudiantes por el aporte que ellos entregan a *generar un clima adecuado para su aprendizaje y el de sus compañeros*, se observa una diferencia según la especialidad. Son los estudiantes de Asistente en Enfermería quienes declaran en menor medida aportar a un buen clima de aprendizaje (48,8%) en comparación a los estudiantes de Mecánica (65,1%) y Administración (78,6%).¹

En cuanto a la consulta de la afirmación de la *ayuda que prestan a sus compañeros cuando éstos presentan en alguna materia o asignatura*, también se observa una disparidad según la especialidad. Los estudiantes de Administración son quienes porcentualmente están más de acuerdo con ayudar a sus compañeros (75,4%), seguidos de Mecánica (48,8%) y los estudiantes de Asistente en Enfermería se manifiestan en mayor desacuerdo (33,3%) en ayudar a sus compañeros cuando tienen dificultades en materia o asignaturas.²

A su vez, al preguntarles por su percepción sobre *el tema económico para ingresar a los estudios superiores*, la significancia se establece a partir de la variable Género. Son las mujeres quienes mayormente están de acuerdo (81,4%) con que *el tema económico no es una limitante para su ingreso a los estudios superiores*, en comparación con la respuesta de los hombres (61,7%), que tienden a ser más negativos con respecto a este tema al ser consultados.³

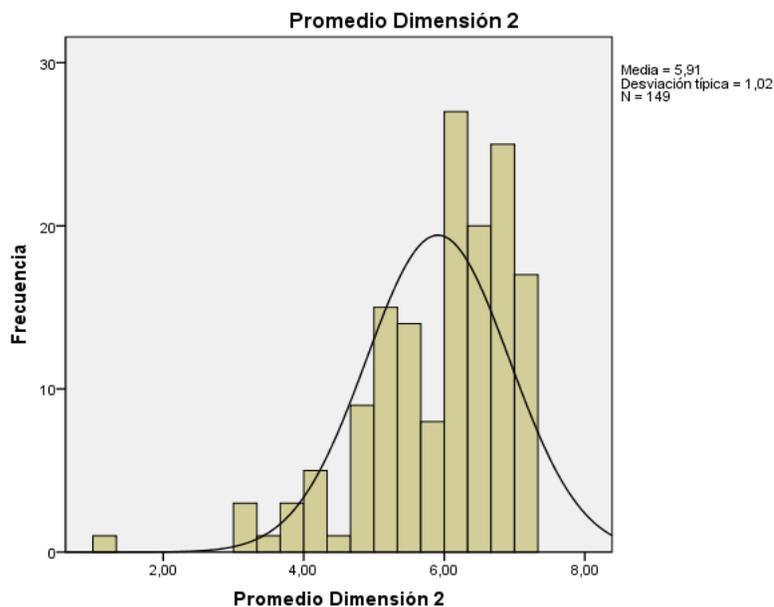
2.2) Sub-dimensión 2: Padres y/o tutores

La segunda sub-dimensión abordada en la encuesta, refiere a la percepción que los estudiantes tienen del compromiso de sus padres y/o tutores hacia su labor académica. Esta sub-dimensión está compuesta por siete afirmaciones de las cuales los estudiantes identifican el grado de acuerdo con cada una de ellas.

¹ Chi Cuadrado: 0,24; Phi y V de Cramer: 0,275

² Chi Cuadrado: 0,02; Phi y V de Cramer: 0,340

³ Chi Cuadrado: 0,027; Phi y V de Cramer: 0,220



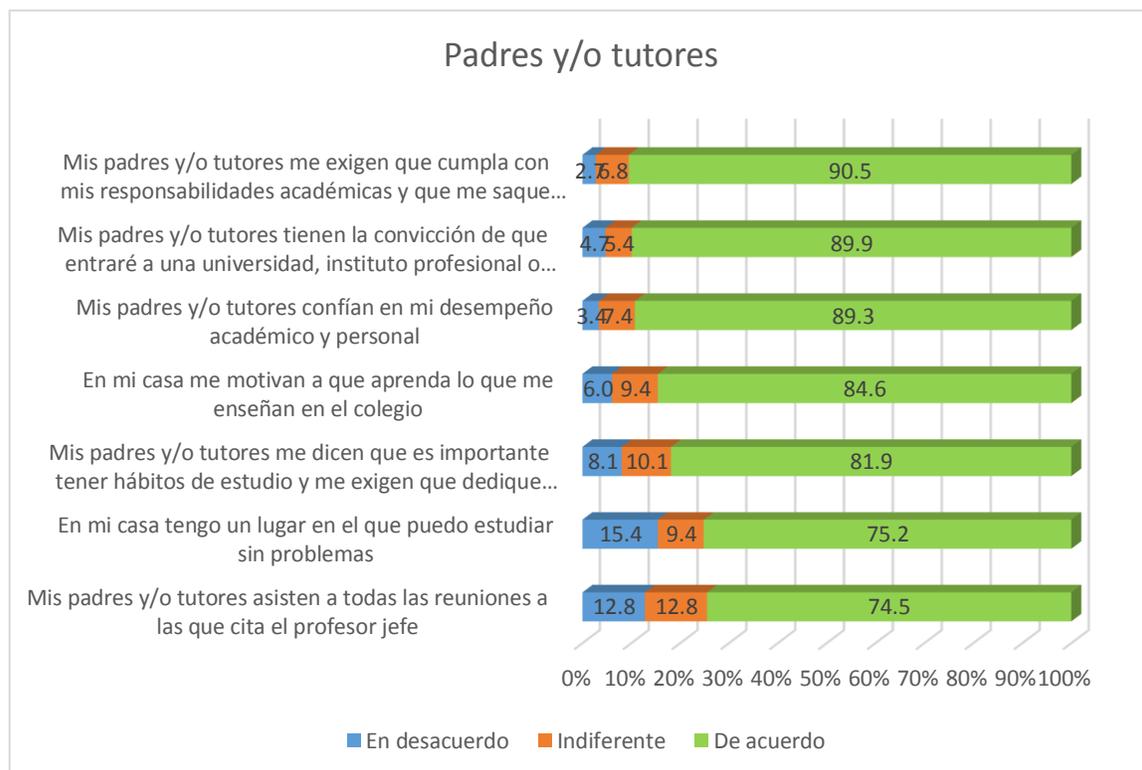
Frente a la aseveración *Mis padres y/o tutores me exigen que cumpla con mis responsabilidades y que me saque buenas notas* observa un porcentaje superior de rubricaciones en la categoría de acuerdo (90,5%), seguida de las afirmaciones con respecto a la *convicción del ingreso a la educación superior de sus hijos* (89,9%) y a la *confianza que los estudiantes perciben por parte de sus padres y/tutores hacia su desempeño académico y personal* (89,3%).

En contraposición, *la asistencia de los apoderados a todas las reuniones que cita el profesor jefe* es la que menos cantidad de rubricaciones tiene en la categoría de acuerdo (74,5%).

Destaca el grado de aprobación que los estudiantes de la figura que sus padres y/o tutores tienen en su labor académica, siendo la mayoría de las aseveraciones avalada con un mayor porcentaje en la categoría de acuerdo.

Se observa un equilibrio entre la disminución de la categoría de acuerdo y el incremento similar en las categorías en desacuerdo e indiferente.

Gráfico: Rubricaciones según la percepción que los estudiantes tienen de sus padres y/o tutores.

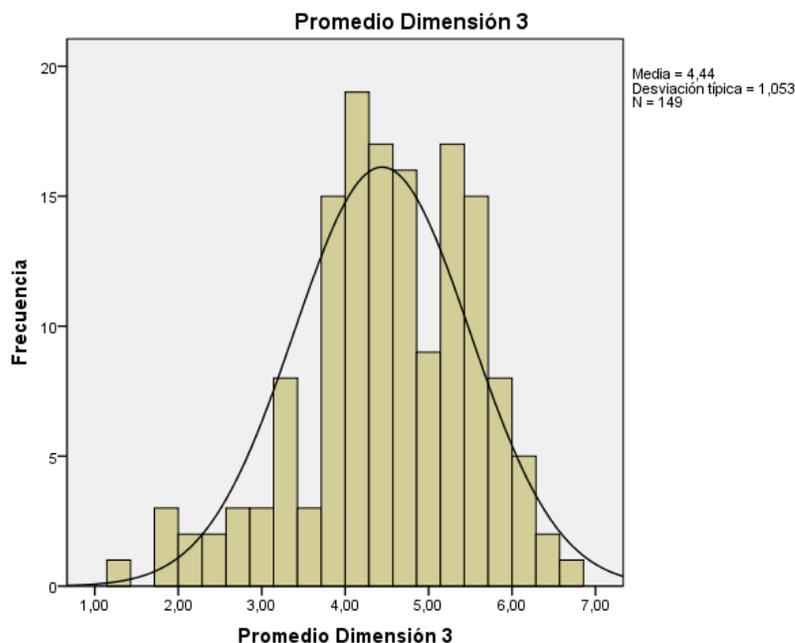


Cuando se les pregunta a los estudiantes por la *asistencia de sus apoderados a las reuniones a las que cita el profesor jefe*, la diferencia se expresa por Nivel en el que ingresaron al establecimiento. Los estudiantes se incorporaron al establecimiento en NB6 (enseñanza básica) declaran mayor desacuerdo (25,5%) con que sus apoderados asisten a las reuniones citadas por el profesor jefe, a diferencia de los estudiantes que ingresaron durante la enseñanza; NM1 (7,5%) y NM2 (7,4%), entendiéndose que los estudiantes de estos niveles perciben un mayor compromiso por parte de sus apoderados hacia el establecimiento.⁴

2.3) Sub-Dimensión 3: Compañeros de curso

Esta sub-dimensión de la encuesta tiene relación con la percepción que los estudiantes poseen de sus compañeros de curso. Esta sub-dimensión está conformada por siete aseveraciones de las cuales los estudiantes identifican el grado de acuerdo con cada una de ellas.

⁴ Chi Cuadrado: 0,046; Phi y V de Cramer: 0,255



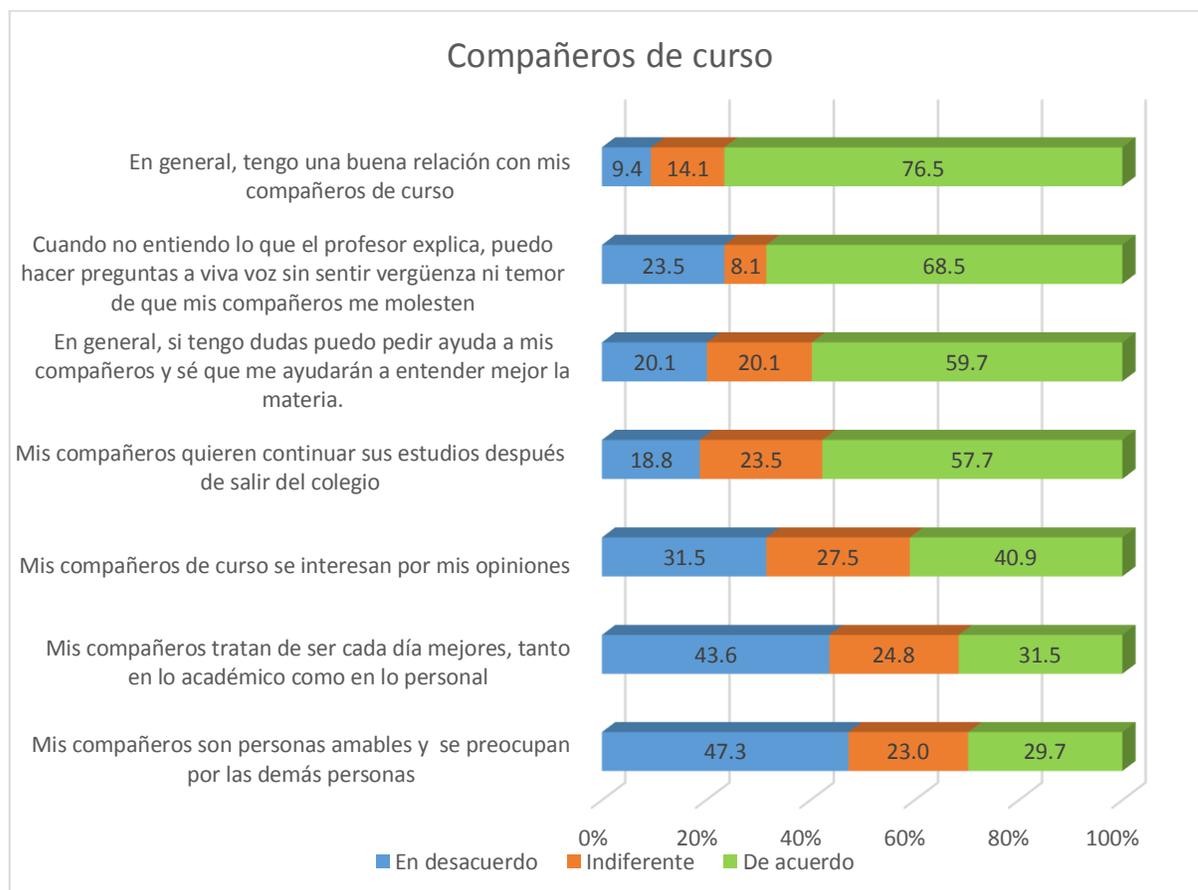
Con respecto a la afirmación sobre *la buena relación que los estudiantes tienen con sus compañeros de curso*, se aprecia un mayor porcentaje en la categoría de acuerdo (76,5%), seguida de aquella que asevera que frente a alguna duda el estudiante *puede hacer preguntas a viva voz sin sentir vergüenza ni temor de que mis compañeros me molesten* (68,5%).

En contraste, un gran porcentaje en la categoría en desacuerdo se encuentran con los planteamientos sobre *el interés que sus compañeros de curso presentan hacia sus opiniones* (40,9%), la intención de *sus compañeros de ser cada día mejores, tanto en lo académico como en lo personal* (31,5%) y en la percepción de que *sus compañeros son personas amables y que se preocupan por los demás* (29,7%), las últimas dos con casi la mitad de desaprobación en la muestra total de los estudiantes.

Se presenta un gran índice de indiferentes frente a las afirmaciones planteadas si se entiende a los compañeros como figuras significativas y cercanas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, cabe destacar el alto porcentaje en la categoría en desacuerdo expresada por los estudiantes hacia sus compañeros, categorizándola en una de las dimensiones peor evaluadas de la encuesta.

Gráfico: Rubricaciones según la percepción que los estudiantes tienen de sus compañeros de curso



Al preguntarles por la *intención que tienen sus compañeros de querer continuar sus estudios después de salir del colegio*, la diferencia se expresa por la especialidad que están cursando. Los estudiantes de Administración son quienes expresan estar en mayor porcentaje de acuerdo con la afirmación (73,7%), mientras que en caso de los estudiantes de Asistente de Enfermería (48,8%) y Mecánica (44,1%) responden de manera similar con un alto nivel en la categoría en desacuerdo que casi alcanza a la mitad del universo de los estudiantes de dichas especialidades.⁵

En la afirmación *si tengo dudas puedo pedir ayuda a mis compañeros y sé que ellos me ayudarán a entender mejor la materia*, la significancia se expresa a través del curso en que

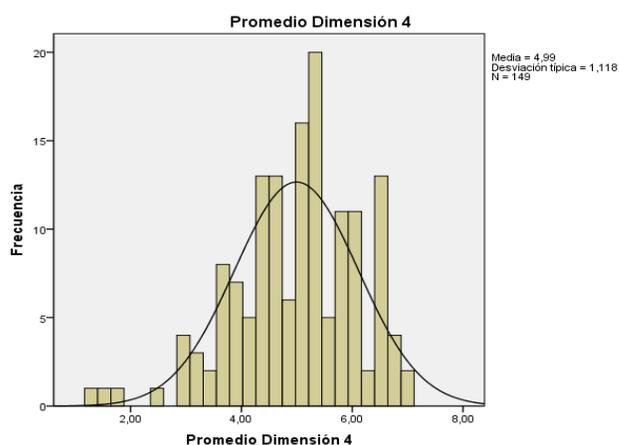
⁵ Chi Cuadrado: 0,020; Phi y V de Cramer: 0,280

están los estudiantes. Así, los porcentajes en la categoría en desacuerdo son mayores en los estudiantes de tercero medio (25,9%) (Chi Cuadrado: 0,033; Phi y V de Cramer: 0,215), probablemente porque son compañeros solo desde este año. Al optar por la especialidad que quieren cursar, los estudiantes que han sido compañeros desde séptimo básico o desde el año de su ingreso al establecimiento, son separados para conformar nuevos cursos.⁶

2.4) Sub-Dimensión 4: Profesores

Esta sub-dimensión representa la percepción que los estudiantes tienen de la figura y el rol de sus profesores. Esta sub-dimensión está conformada por siete aseveraciones frente a las cuales los estudiantes identifican su grado de acuerdo.

Cabe destacar que a partir de las afirmaciones formuladas con respecto a los docentes, más de la mitad de los casos (58,8%) es evaluado con un nivel de aprobación de acuerdo.

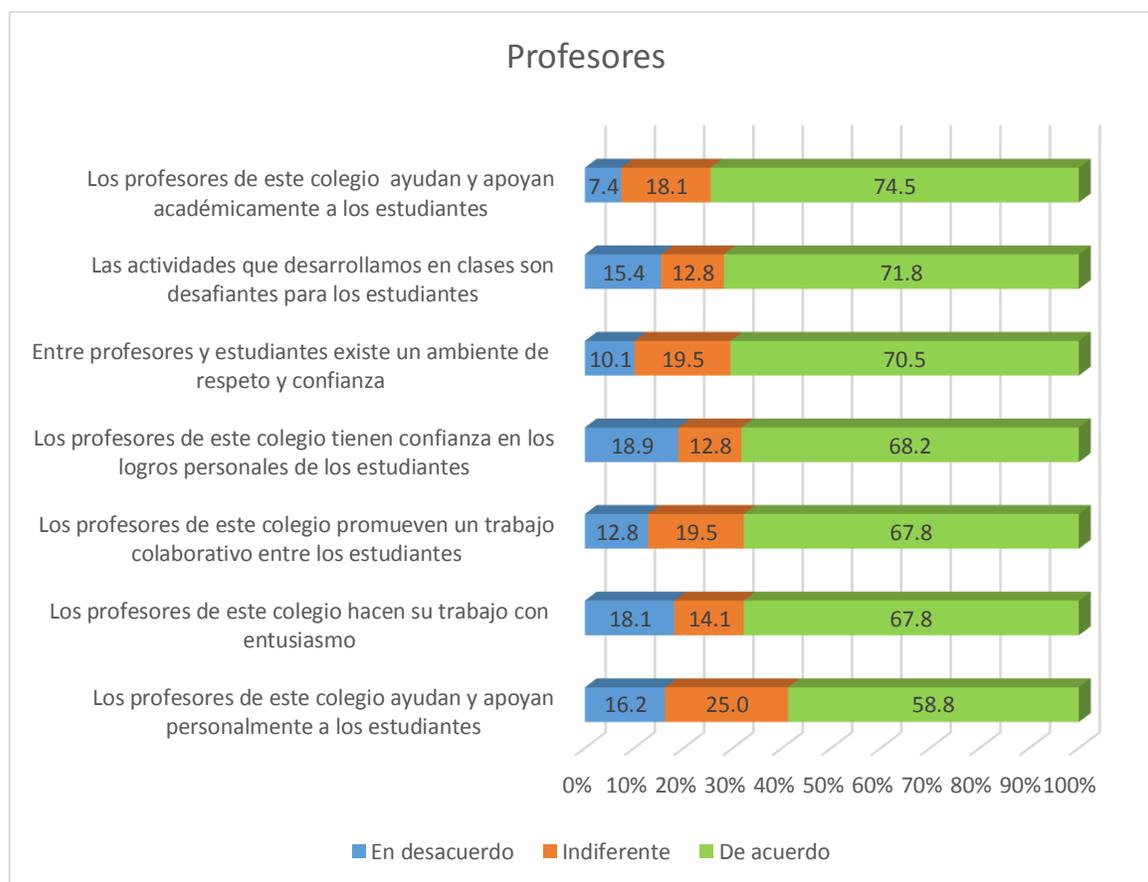


La afirmación con mayor proporción de casos en la categoría de acuerdo (74,5%), corresponde a *los profesores ayudan y apoyan académicamente a los estudiantes*, seguida de *las actividades que desarrollamos en clases son desafiantes*. En comparación, se presenta el caso de *los profesores ayudan y apoyan personalmente a los estudiantes* donde se presenta el nivel más bajo de rubricaciones en la categoría de acuerdo (58, 8%), antecedida por *los profesores de este colegio hacen su trabajo con entusiasmo*. (67,8%).

⁶ Chi Cuadrado: 0,033; Phi y V de Cramer: 0,215

Se enfatiza en un gran porcentaje de las preferencias en la categoría de indiferente en cada afirmación y que los estudiantes otorgan una mayor aprobación a aquellas aseveraciones que tienen relación con lo académico, no así con lo personal.

Gráfico: Rubricaciones según la percepción que tienen de los estudiantes de sus profesores



Para el indicador *los profesores tienen confianza en los logros personales de los estudiantes*, existe una diferencia según el curso, siendo los estudiantes de tercer medio quienes están mayormente de acuerdo con dicho enunciado (74%).⁷

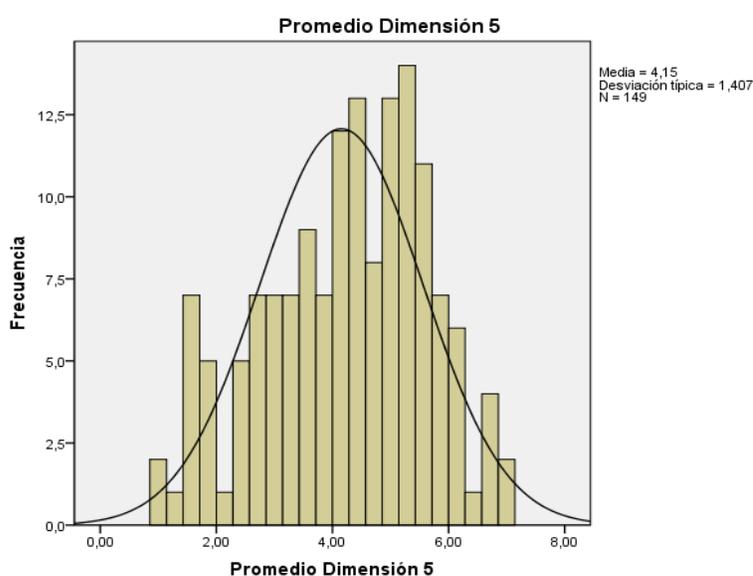
En los estudiantes de cuarto medio se observa un porcentaje menor en la categoría de acuerdo (61%), pero el hallazgo está en un porcentaje no menor de estudiantes indiferentes (24,2%) frente a la afirmación.

⁷ Chi Cuadrado: 0,000; Phi y V de Cramer: 0,328

2.5) Sub-Dimensión 5: Equipo directivo

Esta sub-dimensión refiere a la percepción que los estudiantes tienen de la labor y presencia del Equipo Directivo. Esta sub-dimensión está constituida por siete afirmaciones frente a las que los estudiantes manifiestan su grado de acuerdo.

En la sub-dimensión de Equipo Directivo, la mayor concentración de los casos en la categoría de acuerdo se da en la aseveración que indica que *el equipo directivo nos exige para dar lo mejor de nosotros cada clase* (57%).



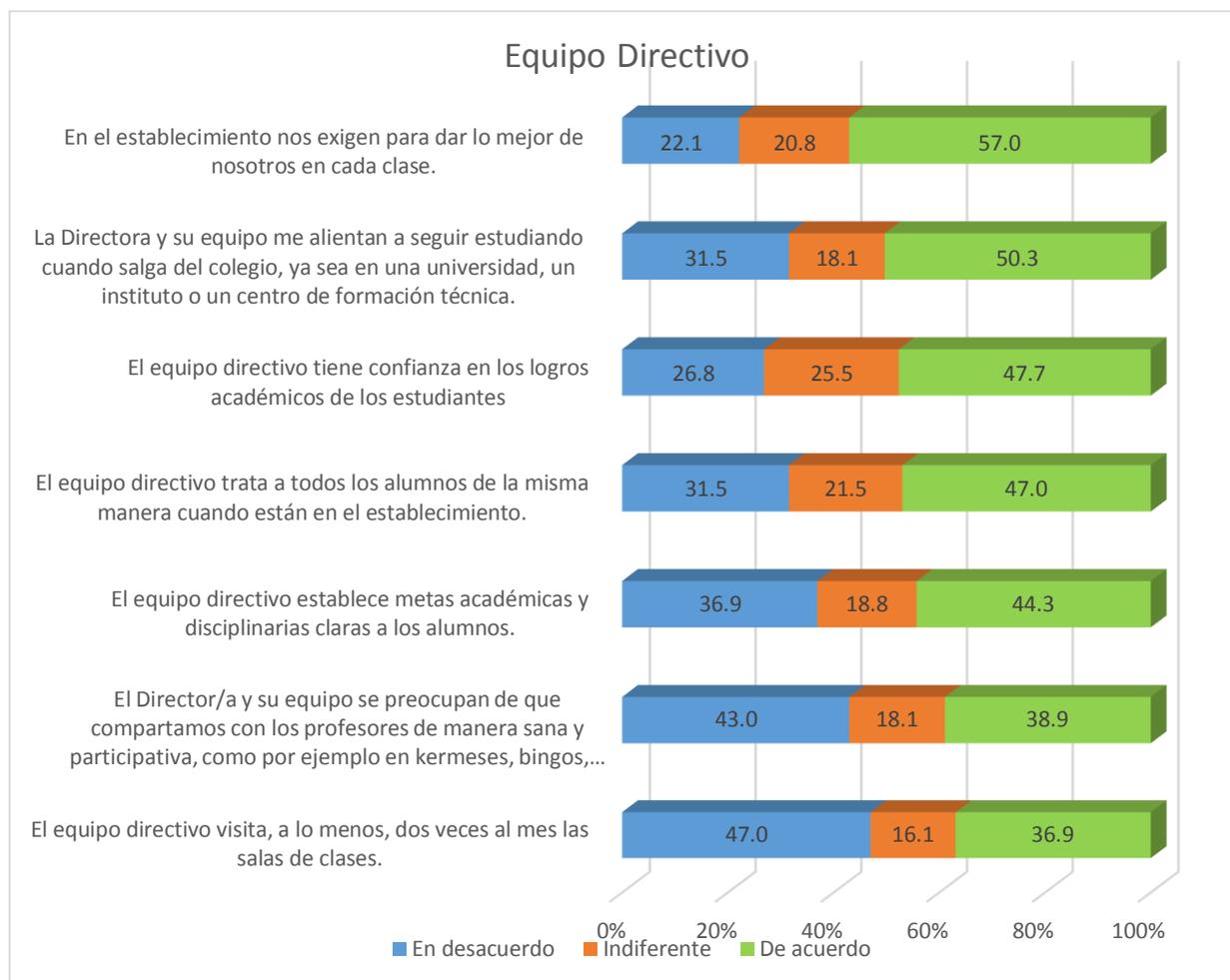
La afirmación con mayor proporción de estudiantes en desacuerdo es *el equipo directivo visita, a lo menos, dos veces al mes las salas de clases* (47%) y similar es el caso del *Director/a y su equipo se preocupan de que compartamos con los profesores de manera sana y participativa, como por ejemplo en kermeses, bingos, salidas a terreno, celebraciones del colegio, etc* (43%).

El indicador que presentó una proporción de estudiantes en el grado de acuerdo (57%) es en el establecimiento nos exigen para dar lo mejor de nosotros mismos cada clase.

Se observa en la sub-dimensión una disminución gradual de los estudiantes que se manifiestan de acuerdo e indiferentes según las afirmaciones para pasar a un ascenso en los porcentajes de estudiantes en desacuerdo.

A su vez, cabe destacar que es en esta sub-dimensión donde se presentaron una mayor cantidad de casos de significancia al relacionar las variables con las afirmaciones.

Gráfico: Rubricaciones según la percepción que tienen de los estudiantes del Equipo Directivo



En el indicador relacionado con *las metas académicas y disciplinarias claras que establece el equipo directivo a los alumnos*, se observa una diferencia por especialidad. Los estudiantes de Mecánica son quienes manifiestan mayoritariamente estar en desacuerdo (51%), seguidos de Asistentes de Enfermería (42%).⁸

En lo que respecta a la afirmación *el Director/a y su equipo se preocupa de que compartamos con los profesores de manera sana y participativa, como por ejemplo en*

⁸ Chi Cuadrado: 0,023; Phi y V de Cramer: 0,276

kermeses, bingos, salidas a terreno, entre otras, se evidencia una distinción entre cursos. En el caso de los estudiantes de tercer medio, se manifiestan en mayor medida en desacuerdo (53%), a diferencia de cuarto medio (32%).⁹ En el mismo indicador se presentó también una relación según la especialidad que cursaban los estudiantes. Son los estudiantes Mecánica (53,4%) y de Asistente de Enfermería (48,8%) quienes manifiestan, en mayor grado, estar en desacuerdo con tal aseveración.¹⁰

En el caso de la afirmación referida a *en el establecimiento nos exigen para dar lo mejor de nosotros en cada clase*, existe una relación significativa según la especialidad, donde los estudiantes de la especialidad de Administración presentan una mayor cantidad de casos en la categoría de acuerdo (78,6%) para el universo total de los casos.¹¹

Frente al planteamiento de *que la Directora y su equipo me alientan a seguir estudiando cuando salga del colegio, ya sea en una universidad, un instituto o un centro de formación técnica*, se presenta una distinción según el curso del estudiante, siendo que es el grupo de cuarto medio el que manifiesta una mayor proporción de acuerdo (60,5%) ante dicha afirmación.¹²

Finalmente, frente al *equipo directivo tiene confianza en los logros académicos de los estudiantes*, se patentó una percepción disímil entre los estudiantes de especialidades. Son los estudiantes de Administración quienes expresan estar mayormente de acuerdo (68,8%), a diferencia de Asistentes de Enfermería (33,3%) y Mecánica (32,5%).

2.6) Sub-Dimensión 6: Escuela

La última sub-dimensión de la encuesta dice relación a cómo los estudiantes perciben a su escuela. En la encuesta, con el fin de clarificar el concepto de esta sub-dimensión, se especificó a los actores que componen la escuela (estudiantes, apoderados, profesores, asistentes de la educación y directivos).

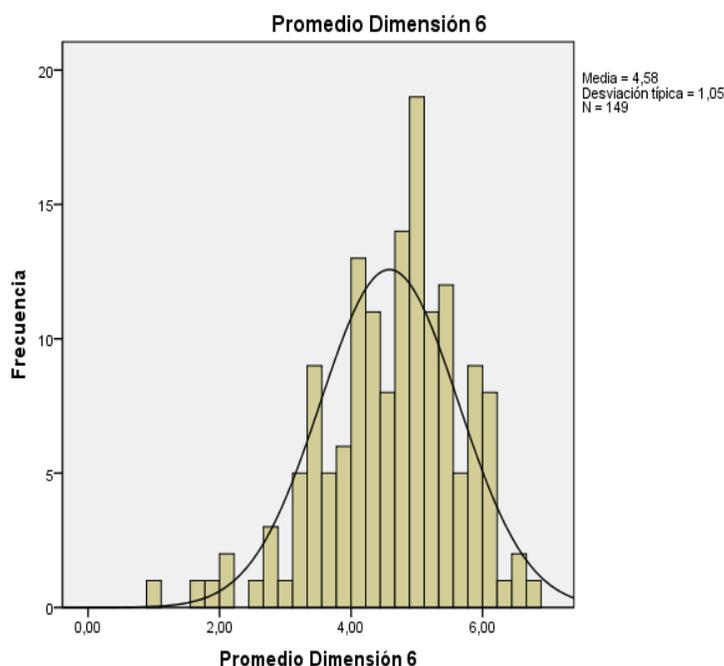
⁹ Chi Cuadrado: 0,020; Phi y V de Cramer: 0,230

¹⁰ Chi Cuadrado: 0,048; Phi y V de Cramer: 0,254

¹¹ Chi Cuadrado: 0,000; Phi y V de Cramer: 0,390

¹² Chi Cuadrado: 0,009; Phi y V de Cramer: 0,253

Esta sub-dimensión está compuesta por nueve aseveraciones frente a las cuales los estudiantes deben identificar su grado de acuerdo.



En las primeras seis aseveraciones los estudiantes manifestaron en su mayoría estar de acuerdo. Sin embargo, en las últimas tres se observa un franco declive hacia la posición en desacuerdo.

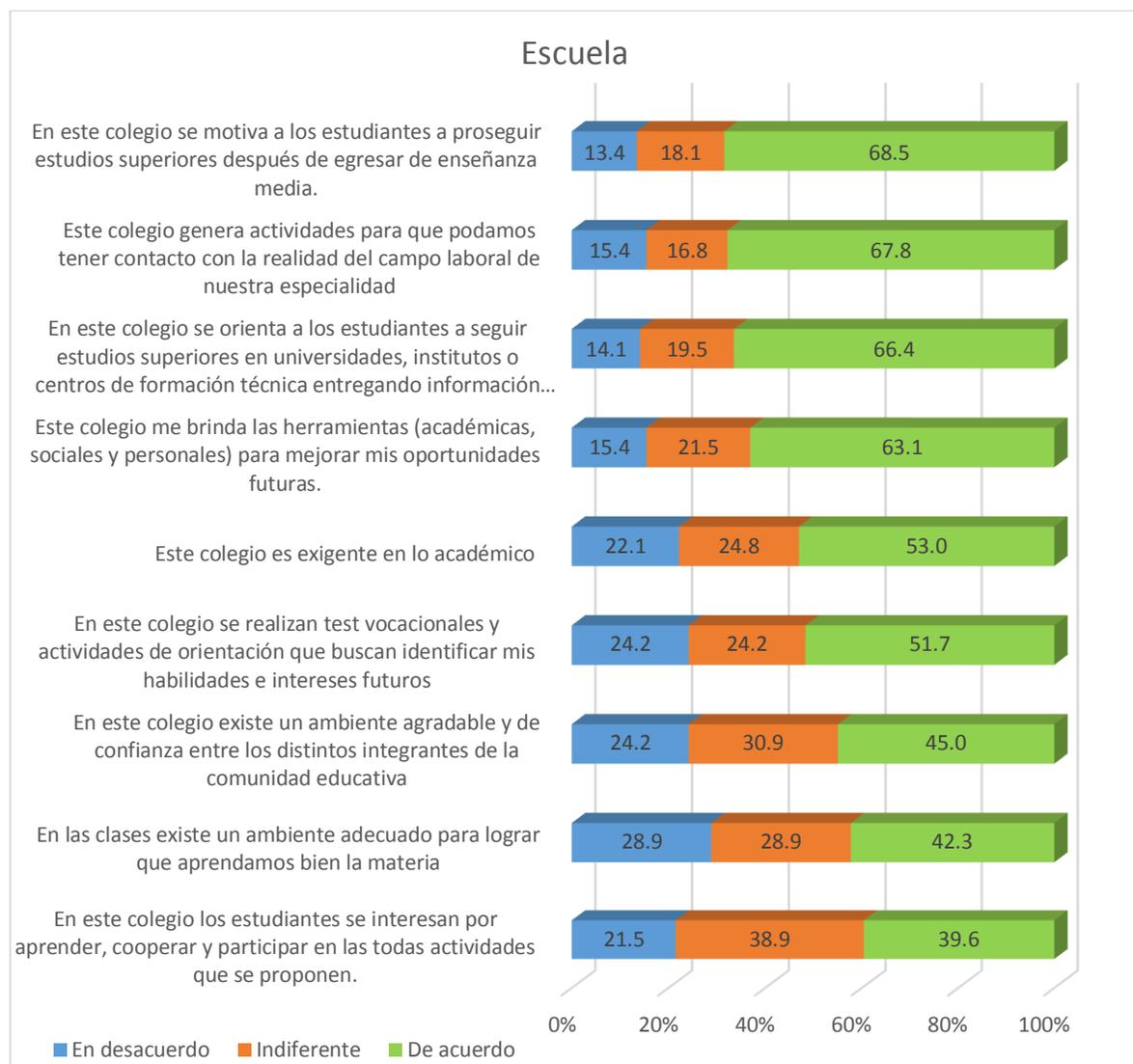
Frente a la afirmación *en este colegio se motiva a los estudiantes a proseguir estudios superiores después de egresar de enseñanza media*, los estudiantes expresaron el más alto índice de aprobación (68,5%), seguida de *este colegio genera actividades para que podamos tener contacto con la realidad del campo laboral de nuestra especialidad* (67,8) y *en este colegio se orienta a los estudiantes a seguir estudios superiores en universidades, institutos o centros de formación técnica entregando información sobre oportunidades educativas y el campo laboral más conveniente* (66,4%).

Al contrario, en cuanto a *en este colegio existe un ambiente agradable y de confianza entre los distintos integrantes de la comunidad educativa* (45%), *en las clases existe un ambiente adecuado para lograr que aprendamos bien la materia* (42,3%) y *en este colegio los estudiantes se interesan por aprender, cooperar y participar en las todas actividades que se*

proponen (39,6%), se expresa un gran descenso en la categoría de acuerdo, siendo el último el que presenta la mayor cantidad de casos de estudiantes en dicha postura.

Asimismo, se observa que existe un importante porcentaje de estudiantes que se manifiesta indiferente frente a las afirmaciones referidas, mayoritariamente, al clima de la escuela.

Gráfico: Rubricaciones según la percepción que tienen de los estudiantes de su Escuela



En lo que respecta a *este colegio es exigente en lo académico*, se puede observar una relación significativa según la especialidad. Los estudiantes de Mecánica (34,8%) declaran estar en mayor desacuerdo que los de Administración (22,9%) y Asistente en Enfermería (8%).¹³

Relación similar se da en la afirmación a que expresa que *en este colegio se realizan test vocacionales y actividades de orientación que buscan identificar mis habilidades e intereses futuros*, donde los estudiantes de Mecánica nuevamente manifiesta estar mayoritariamente en desacuerdo (39,5%), a diferencia de los estudiantes de Asistente en Enfermería, quienes expresan un menor grado de desaprobación a partir de la aseveración (13,3%).¹⁴

Por último, referente a si *el colegio les brinda las herramientas (académicas, sociales y personales) para mejorar sus oportunidades futuras*, se puede observar una diferencia según el nivel en que los estudiantes se incorporaron al establecimiento.

Se aprecia que los estudiantes que ingresaron al establecimiento en el NM2 (tercero o cuarto medio) expresan un alto índice de rubricaciones en la categoría de acuerdo (77,7%), bajando para quienes están en el colegio a partir de NM1 (primero o segundo medio) (63,2%) y finalmente, desciende en el caso de quienes se incorporaron en NB6 (séptimo u octavo básico) (53,4%). A pesar de lo anterior, las cifras son estadísticamente significativas al representar a más de la mitad de la muestra total encuestada.¹⁵

Síntesis de los resultados obtenidos en la Encuesta de Percepción de Estudiantes:

- En la primera sub-dimensión, que equivale a la percepción que los estudiantes tienen de su propia labor, los alumnos declaran ser poco participativos e inconstantes en su actividad educativa. Cabe destacar que los estudiantes de la especialidad de Administración son quienes manifiestan, mayormente, generar un buen clima para su aprendizaje y el de sus compañeros y una mejor disposición hacia las necesidades de sus compañeros.

¹³ Chi Cuadrado: 0,049; Phi y V de Cramer: 0,253

¹⁴ Chi Cuadrado: 0,041; Phi y V de Cramer: 0,258

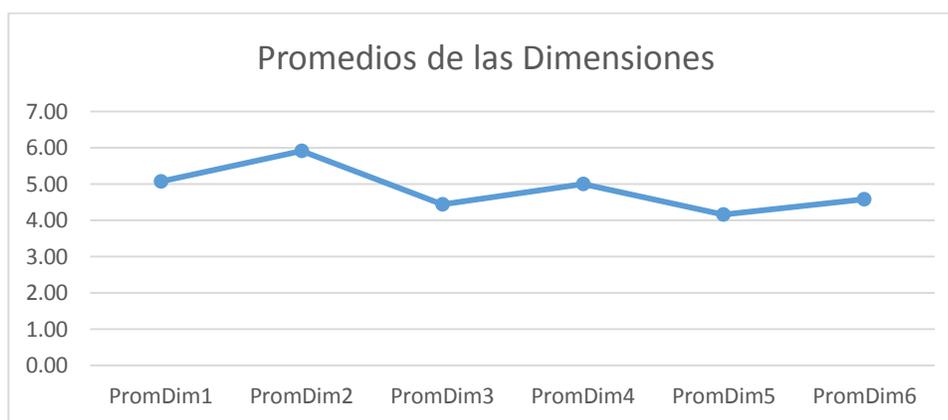
¹⁵ Chi Cuadrado: 0,043; Phi y V de Cramer: 0,257

Asimismo, son las mujeres quienes son más positivas respecto al tema económico para el ingreso a la educación superior.

- La segunda sub-dimensión, que representa a la percepción que tienen los estudiantes de sus apoderados, es la mejor evaluada. Los alumnos visualizan a sus apoderados como figuras presentes en su labor y que poseen altas expectativas en su futuro.
- En la tercera sub-dimensión, que se relaciona con la percepción de sus compañeros de curso, los estudiantes manifiestan, en mayor grado, que no existe un clima adecuado entre pares y nuevamente los estudiantes de Administración son quienes se declaran más positivos en relación al clima entre compañeros.
- La cuarta sub-dimensión, equivalente a la percepción que los estudiantes tienen de sus profesores, los estudiantes consideran que el acercamiento de éstos se relaciona mayormente al área académica.
- En la quinta sub-dimensión, la cual hace referencia a la percepción que los estudiantes tienen de del Equipo Directivo del establecimiento, se observa que es la sub-dimensión peor evaluada por los alumnos, manifestando una baja aprobación de su gestión y una escasa visualización de éste.
- En la sexta sub-dimensión, correspondiente a la percepción que los estudiantes tienen de la Escuela, los jóvenes manifiestan que sienten que ésta los prepara y les brinda herramientas para su futuro, pero que perciben un mal clima sobre todo en la relación con sus compañeros.

ANÁLISIS COMPARADO POR SUB-DIMENSIONES

Luego de analizar cada una de las sub-dimensiones individualmente, se quiso hacer un análisis comparado de las sub-dimensiones y el grado de aprobación que los estudiantes presentaron frente a cada una de ellas.



Como se observa en el gráfico es la sub-dimensión de Padres y Apoderados donde encontramos la mayor proporción de evaluaciones en el nivel de acuerdo, seguida por la sub-dimensión Labor del estudiante y Labor de los profesores.

Las sub-dimensiones con menor proporción en el grado de acuerdo equivalen a Escuela, Compañeros de curso y Equipo Directivo (en orden decreciente respectivo), siendo esta última sub-dimensión la peor evaluada por los estudiantes.

5.1.2 Análisis y resultados de Encuesta de Percepción de Profesores

La encuesta de percepción para profesores fue aplicada en octubre del año 2015 en conjunto con la encuesta para estudiantes.

Los profesores seleccionados para la aplicación de la encuesta fueron los profesores de especialidad, que en el caso de este establecimiento son dos por cada una. El criterio de selección se debió a la relevancia que éstos últimos tienen en el desempeño, motivación y generación de expectativas de los estudiantes técnico-profesionales.

Dicha encuesta se construyó a partir de la definición de seis dimensiones que responden a su labor como profesor, relación entre estudiantes, estudiantes, apoderados, equipo directivo y escuela y el análisis se organiza en función de estas dimensiones.

La totalidad de las preguntas utiliza la escala Lickert debido a la cercanía que presenta con las evaluaciones aplicadas por los docentes.

Al ser una muestra pequeña, la encuesta se analizará de forma descriptiva estableciendo porcentajes en relación a las dimensiones planteadas.

I. DATOS DE CLASIFICACIÓN

A continuación, se presentan algunos datos que caracterizan a la muestra de **6 casos** de rubricaciones de los profesores, que corresponde a docentes que imparten clases en las tres especialidades (dos profesores por especialidad) y que son utilizados para comprobar su relación con cada una de las preguntas.

Gráfico: Género de los profesores

El porcentaje de profesores en cuanto al género es exactamente igual, siendo ambos de un 50%

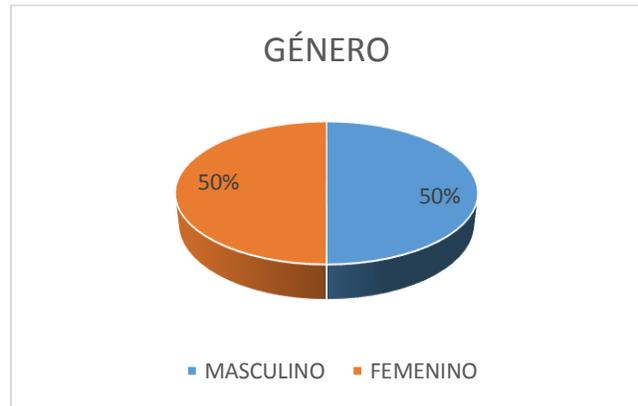


Gráfico: cursos en que imparten clases

El porcentaje de profesores que hace clases solo en tercero medio es de 16,7%, mientras que el 83,3% de los docentes realiza clases tanto en tercero como en cuarto medio.

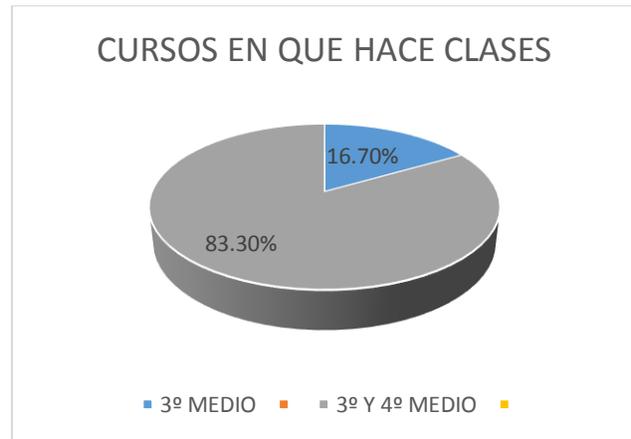


Gráfico: años de antigüedad

Aunque no es significativa la diferencia, un porcentaje mayor de los profesores lleva más de diez años en el establecimiento (33,3%) y el resto se distribuye igualmente (16,7%) entre 6, 4, 3 y 1 año o menos.

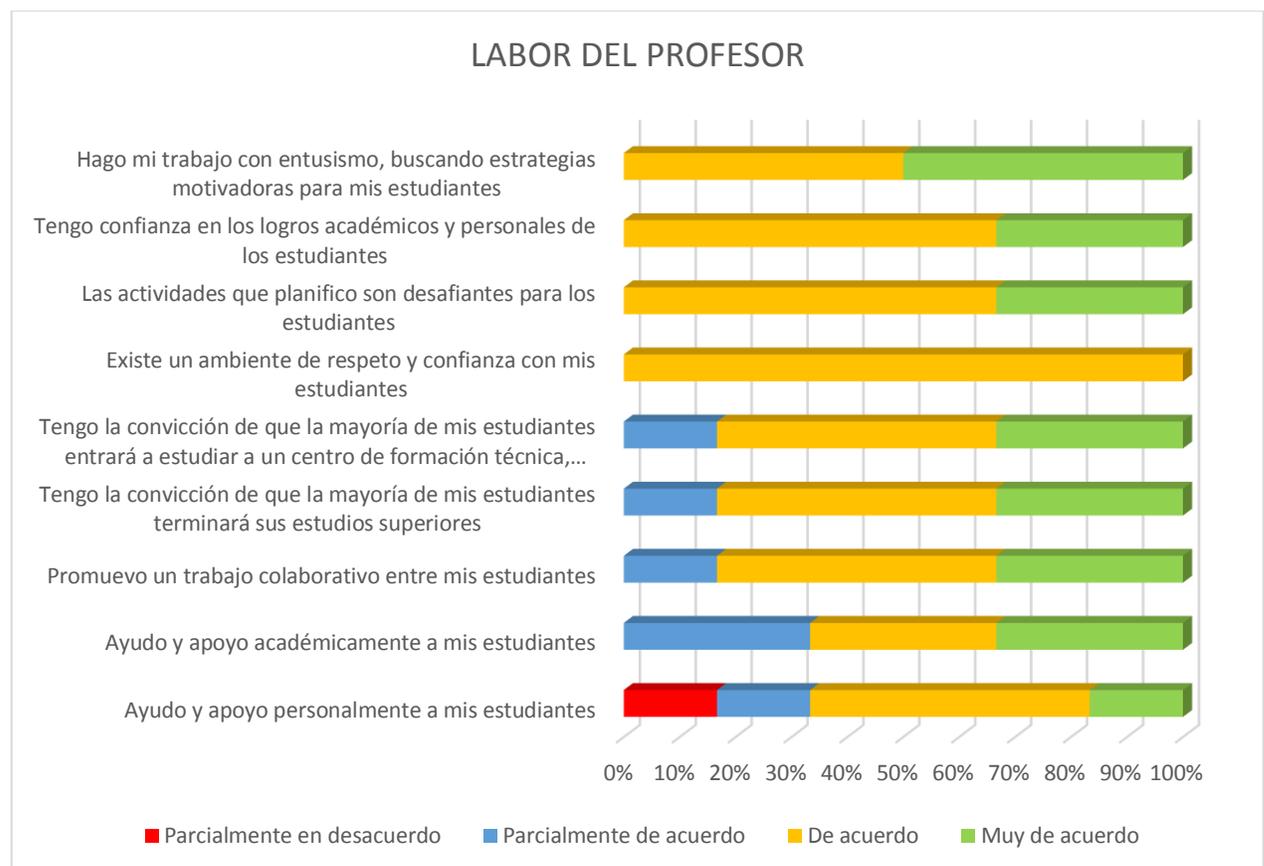


I. DESCRIPCIÓN DE LA SUBDIMENSIÓN

En este apartado se presentarán las distribuciones de cada encuesta, agrupados por sub-dimensión. Se realizará un análisis descriptivo de los porcentajes obtenidos por cada dimensión e indicador según sea el grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores con las afirmaciones planteadas.

2.1) Sub-Dimensión 1: Labor del profesor

La primera dimensión abordada en la encuesta, dice relación con la percepción que cada profesor tiene de su propio desempeño. Esta dimensión está constituida por nueve afirmaciones de las cuales los profesores identifican el grado de acuerdo con cada una de ellas.



En la primera aseveración *hago mi trabajo con entusiasmo, buscando estrategias para mis estudiantes*, los profesores manifestaron estar proporcionalmente en igualdad con muy de acuerdo y de acuerdo. Sin embargo, en las últimas dos afirmaciones, *ayudo y apoyo académicamente a mis estudiantes* (33,3%) y *ayudo y apoyo personalmente a mis estudiantes* (16,7), se eleva la posición parcialmente de acuerdo y parcialmente en desacuerdo (16,7) en el último caso.

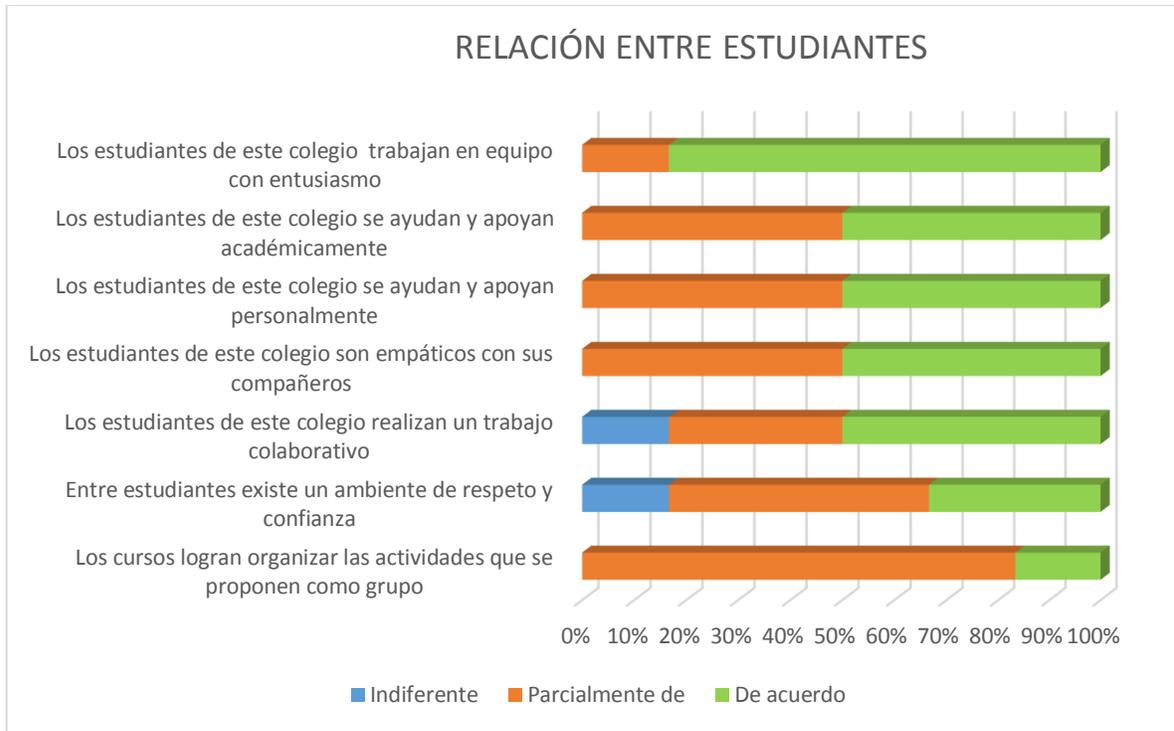
Frente a las afirmaciones *tengo la convicción de que la mayoría de mis estudiantes ingresará a un instituto, centro de formación técnica o universidad* y *tengo la convicción de que la mayoría de mis estudiantes terminará sus estudios superiores*, los profesores expresan un mayor porcentaje en el nivel de acuerdo (50%) y un incipiente porcentaje en parcialmente de acuerdo (16,7%).

2.2) Sub-dimensión 2: Relación entre estudiantes

En esta sub-dimensión los profesores evalúan la relación que se establece entre los estudiantes del establecimiento.

Esta sub-dimensión está constituida por formada por siete aseveraciones, a partir de las cuales cada profesor identifica el grado de acuerdo.

En este caso solo se representan los niveles de acuerdo, parcialmente de acuerdo e indiferente debido a las opciones seleccionadas por los encuestados.



En lo que respecta a *los estudiantes de este colegio trabajan en equipo con entusiasmo*, se puede observar que existe una mayoría significativa (83,3%) de profesores que expresan estar de acuerdo con tal afirmación. Sin embargo, se evidencia que en la última aseveración *los cursos logran organizar las actividades que se proponen como grupo* existe un significativo incremento del nivel parcialmente de acuerdo (83,3%) y un descenso del nivel de acuerdo (16,7%).

Cabe destacar los casos de las afirmaciones *los estudiantes de este colegio realizan un trabajo colaborativo* y *entre estudiantes existe un ambiente de respeto y confianza* donde se visualiza un grado de indiferente (16,7%).

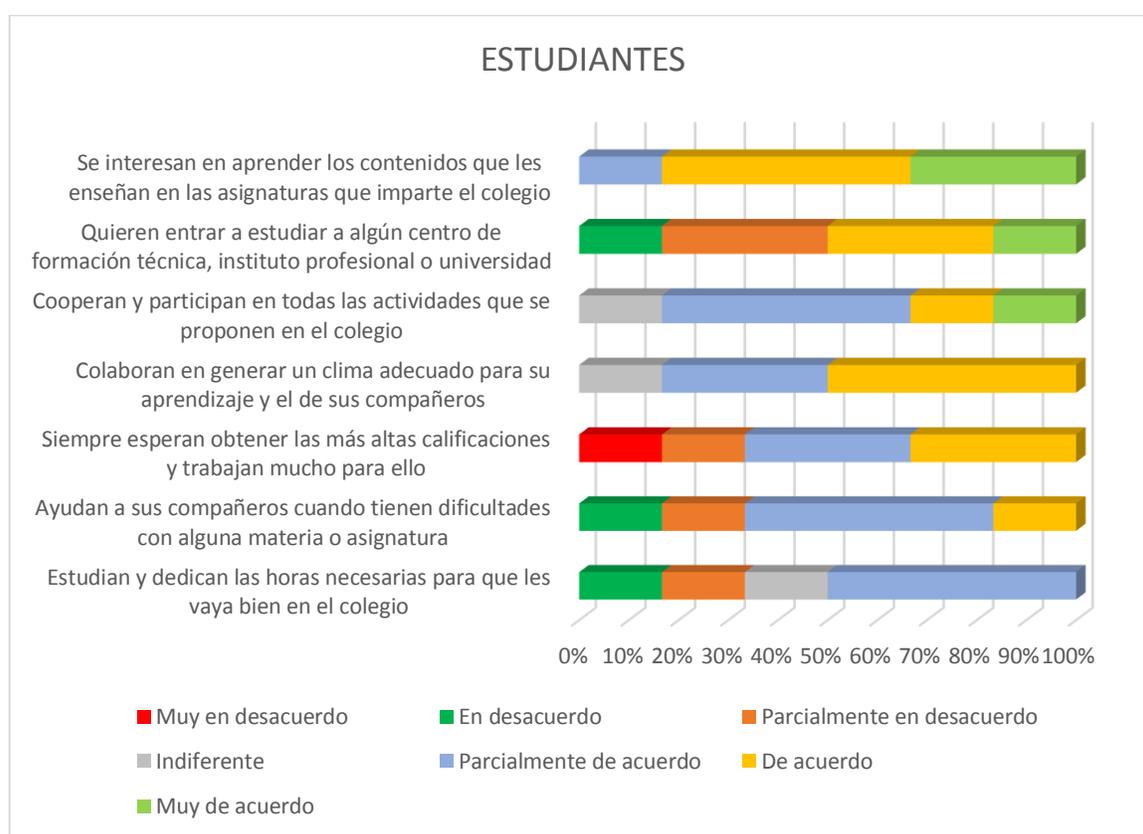
Se observa que la primera aseveración *los estudiantes de este colegio trabajan en equipo con entusiasmo*, existe un alto porcentaje de profesores en el nivel de acuerdo

2.3) Sub-dimensión 3: Estudiantes

En esta sub-dimensión los profesores evalúan el desempeño de los estudiantes del establecimiento.

Esta sub-dimensión está constituida por siete aseveraciones, a partir de las cuales cada profesor identifica el grado de acuerdo.

En este caso se representan todos los criterios ya que se han seleccionado todas las opciones por parte de los encuestados.



Para el indicador *se interesan en aprender los contenidos que les enseñan en las asignaturas que imparte el colegio*, se observa el mayor grado en muy de acuerdo (33,3%) de toda la dimensión y un porcentaje significativo en el nivel de acuerdo (50%).

Por el contrario, el indicador peor evaluado por los profesores es *estudian y dedican las horas necesarias para que les vaya bien en el colegio*, con un porcentaje significativo en el nivel parcialmente de acuerdo (50%) y los grados: indiferente, parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo con el mismo porcentaje de opciones (16,7%).

Frente a la aseveración *quieren entrar a estudiar a algún centro de formación técnica, instituto profesional o universidad*, se visualiza una percepción opuesta entre los profesores, teniendo que un 50% de ellos se inclina por los niveles muy de acuerdo y de acuerdo, y un porcentaje similar (50%) considera estar parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo con dicha afirmación.

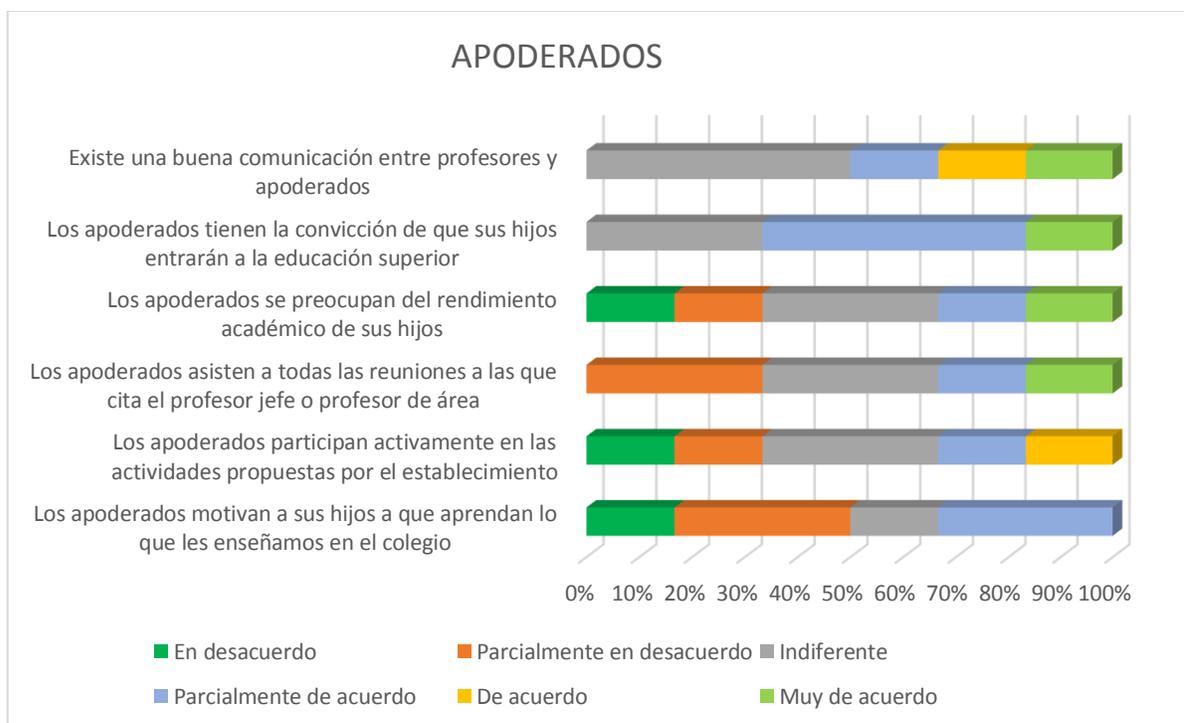
Finalmente, en la afirmación *siempre esperan obtener las más altas calificaciones y trabajan mucho para ello*, los profesores declaran en un 16,7% estar parcialmente en desacuerdo y en similar porcentaje muy en desacuerdo.

2.4) Sub-dimensión 3: Apoderados

Esta sub-dimensión dice relación con la percepción que los profesores tienen de los apoderados y de su rol como apoyo a la labor académica de los estudiantes.

La elaboración de esta sub-dimensión fue formulada a partir de seis aseveraciones en base a las cuales los profesores identifican el grado de acuerdo.

Para este caso se representan todos los criterios ya que se han seleccionado todas las opciones por parte de los encuestados.



La afirmación mejor evaluada es *existe una buena comunicación entre profesores y apoderados*, donde se observa que los indicadores muy de acuerdo, de acuerdo y parcialmente de acuerdo corresponde a un 16,7% cada uno, sumando la mitad del total. No obstante, un 50% de los profesores se declara indiferente frente al indicador anteriormente señalado.

En la última aseveración *los apoderados motivan a sus hijos a que aprendan lo que les enseñamos en el colegio*, se evidencia un descenso en los niveles de aprobación, obteniendo parcialmente de acuerdo un 33,3%, indiferente 16,7%, parcialmente en desacuerdo 33,3% y en desacuerdo un 16,7%.

Cabe señalar que en esta sub-dimensión se aprecia un bajo índice de preferencias de los profesores en los niveles muy de acuerdo y de acuerdo y por el contrario, se observa un alto porcentaje en indiferente.

2.5) Sub-Dimensión 5: Equipo directivo

La sub-dimensión de Equipo Directivo está conformada por nueve afirmaciones, a partir de las cuales el profesor debe representar su grado muy de acuerdo.

En la sub-dimensión de Equipo Directivo, la mayor concentración de los casos en la categoría de acuerdo se da en la aseveración que indica que *el equipo directivo me alienta a seguir perfeccionándome para mejorar mi práctica pedagógica* (83,3%).

La afirmación con mayor proporción de estudiantes indiferente es *el equipo directivo trata a todos los estudiantes de la misma manera* (50%) y en el caso de *El equipo directivo visita, a lo menos, dos veces al mes las salas de clases y Director/a y su equipo se preocupan de que compartamos con los estudiantes de manera sana y participativa, como por ejemplo en kermeses, bingos, salidas a terreno, celebraciones del colegio, etc.* se evidencia un porcentaje en desacuerdo (16,7%) similar en ambos casos y en el último caso, algunos profesores se manifiestan muy en desacuerdo (16,7%).

A su vez, cabe destacar que es en esta sub-dimensión donde se presentaron una mayor cantidad de casos de significancia al relacionar las variables con las afirmaciones.



2.6) Sub-Dimensión 6: Escuela

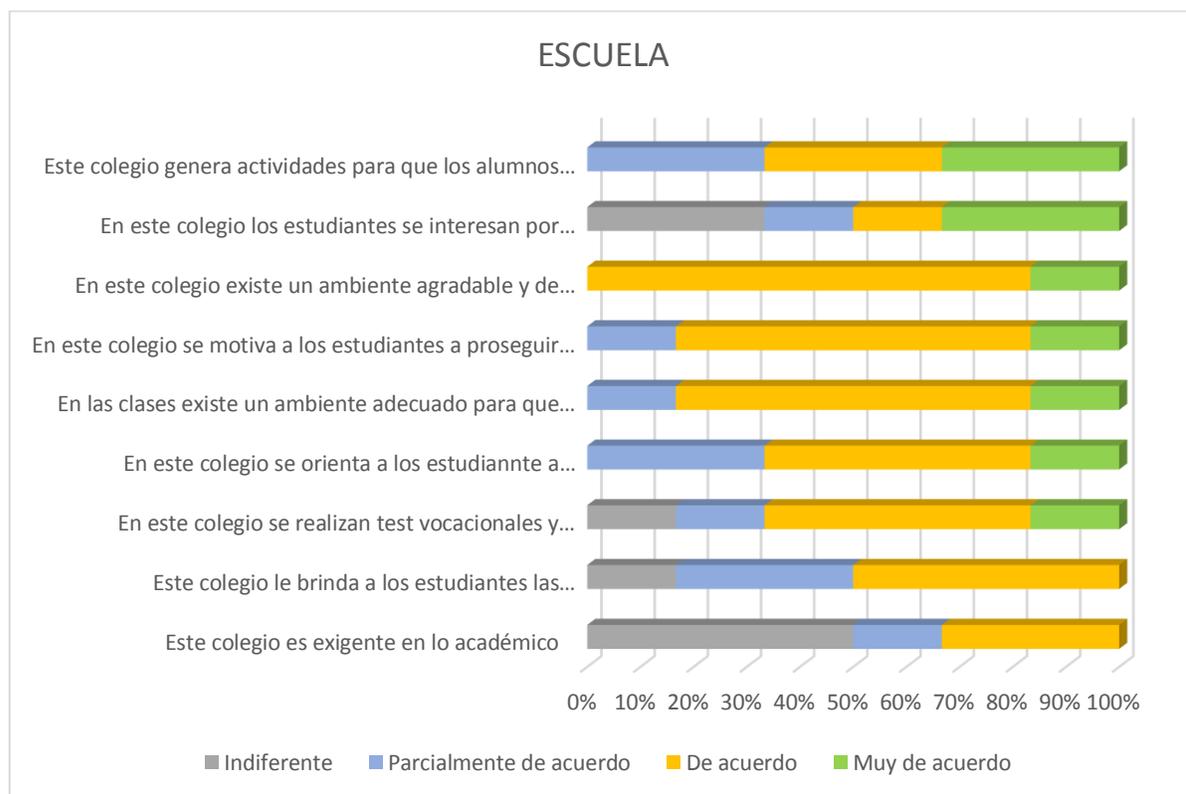
La última dimensión de la encuesta dice relación a cómo los profesores perciben su escuela y en definitiva, a los actores que la componen (estudiantes, apoderados, profesores y directivos).

Para el caso de esta sub-dimensión, que se construye a partir de nueve afirmaciones, donde los profesores manifiestan su grado de aprobación con de acuerdo según su percepción.

En las primeras dos aseveraciones *este colegio genera actividades para que los alumnos puedan estar en contacto con la realidad del campo laboral de sus especialidades y en este colegio los estudiantes se interesan por aprender, cooperar y participar en todas las actividades que se le proponen*, los profesores manifestaron en su mayor tasa de opciones en el nivel muy de acuerdo. Sin embargo, este nivel desaparece en las dos últimas aseveraciones.

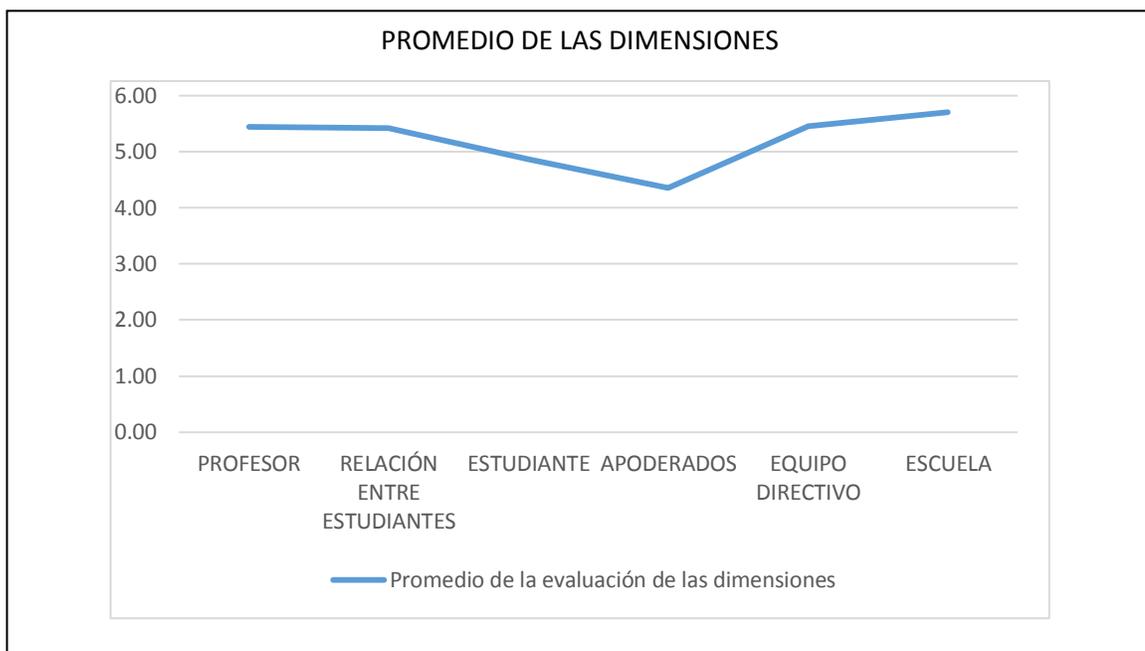
Frente a la última afirmación *este colegio es exigente en lo académico*, se visualiza un alto porcentaje de profesores en el nivel indiferente (50%).

Finalmente, la mayor concentración de las afirmaciones se observa en el nivel de acuerdo.



ANÁLISIS COMPARADO POR SUB-DIMENSIONES

Después de describir cada sub-dimensión y el grado de aprobación que los profesores presentaban frente a cada una de ellas, se quiso establecer un análisis comparativo elaborado a partir del grado de acuerdo con cada sub-dimensión.



A partir del gráfico de promedio de las sub-dimensiones se puede observar que la sub-dimensión mejor evaluada por los profesores de especialidad es la de Escuela y que la sub-dimensión de los Apoderados es la que obtiene una peor puntuación, seguida de la sub-dimensión de Estudiantes.

En niveles de aprobación similar se observan las sub-dimensiones Equipo Directivo, Relación entre estudiantes y Labor del profesor.

5.1.3 Análisis de resultados Focus Group Apoderados

El día 02 de noviembre se citó a un grupo de tres apoderados del CEECV, quienes fueron seleccionados por el criterio de la especialidad que cursaba su hijo en el establecimiento y que todos eran apoderados de estudiantes de cuarto año medio. El anterior criterio, como una

forma más acabada de profundizar en la percepción de éstos en el término del proceso escolar de sus hijos.

El focus group fue elaborado en consideración de las seis dimensiones significativas para la motivación y expectativas del estudiante (labor del estudiante, apoderados, compañeros, profesores, equipo directivo y escuela) y traducido a diez preguntas que se formularon a los apoderados que participaron.

El focus group fue transcrito con el objetivo de facilitar el procesamiento de la información obtenida a través de la utilización de la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada.

Dicha metodología se basa en un proceso que contempla tres etapas: el levantamiento de datos desde diversas fuentes, la interpretación y organización de los datos (reducir los datos, establecer categorías y relacionarlas) y la presentación del análisis en un escrito final.

El presente capítulo busca establecer la postura de los apoderados del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés en relación las seis dimensiones establecidas como significativas para establecer un análisis profundo sobre la evaluación que los diversos actores formulan a partir de sus experiencias en el establecimiento.

Codificación abierta:

En base a una primera lectura del texto, se realizó una codificación y una categorización de forma preliminar, para finalizar con la asignación de una letra a cada categoría inicial.

- A. Labor del Estudiante
- B. Labor del Apoderado
- C. Influencia de los compañeros
- D. Profesores
- E. Equipo directivo
- F. Colegio

Codificación axial y categorización definitiva

Una vez obtenidas estas categorías, se realizó una relectura del texto con el fin de corroborar la construcción de las categorías, de acuerdo al sentido de éste. Dicho proceso permitió identificar la presencia de diversos atributos dentro de cada categoría y, por consiguiente, establecer subcategorías o propiedades dentro del conjunto macro de las categorías iniciales. De este procedimiento se desprendió la siguiente operacionalización:

A. ESTUDIANTE

A.1. Desempeño académico

A.2. Motivación

B. APODERADO

B.1. Compromiso hacia el estudiante

B.2. Factor económico para prosecución de estudios

B.3. Expectativas

C. COMPAÑEROS

C.1 Influencia en el desempeño del estudiante

D. PROFESORES

D.1. Influencia del profesor

D.2. Motivación el profesor

E. EQUIPO DIRECTIVO

E.1. Apoyo

E.2. Información sobre oportunidades académicas

F. COLEGIO

F.1. Reputación

F.2. Experiencia

F.3. Especialidad

F.4 Conformidad con el colegio

CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	FRASES CODIFICADAS
A. ESTUDIANTE	A.1 Desempeño académico	<p>“...para que estudie tenemos que estar al lado de él, revisarle las cosas; no es algo que le nazca estudiar”.</p> <p>“A mi hijo le ha costado un poco. Él venía con mucho entusiasmo porque él viene de otro colegio; de 8vo salió del San José y la enseñanza de allá a acá era muy diferente, era mucho más baja, por lo tanto le costó mucho acá”</p>
	A.2 Motivación	<p>“...desde que yo tengo razón, desde primero básico, no le ha gustado el colegio. No le gusta levantarse temprano”</p> <p>“...cuando entró a mecánica sí yo le vi un interés, recién... por primera vez yo lo veía motivado que quería hacer algo en el estudio”.</p> <p>“Le gusta lo que está estudiando...”</p>
B. APODERADO	B.1 Compromiso hacia el estudiante	<p>“O sea trato. Muchas veces me han llamado por el trabajo o el tema de, de las reuniones y cuando no puedo viene mi mamá, pero si, si trato, de hecho todos me ubican. Algunas veces vengo, pregunto y me voy”.</p> <p>“Los materiales y apoyo en lo que puedo”.</p> <p>“Si, si soy presente, porque trato de, de asistir a todas las entrevistas que me han citado he venido. Trato de estar en la mayoría de las reuniones, trato de informarme y también converso con él”.</p>

	B.2 Expectativas de prosecución de estudios de sus hijos	<p>La educación superior, eso nada más que eso. Quiero que estudie una de las carreras difíciles: derecho, ingeniería</p> <p>“Queremos que continúe sus estudios, que no se quede estancado con el técnico de básica, o sea de media porque tampoco es algo mucho que le ayude...”</p>
	B.3 Influencia del factor económico para prosecución de estudios	<p>“Obviamente...obviamente...obviamente el tema económico en mi caso sí...”</p> <p>“...la educación en Chile es cara, cuesta y yo Jorge le dije: el deseo de nosotros como papás es que tu sigas, tú tienes que continuar lo que quieras seguir estudiando”.</p> <p>“...yo creo que entre todos le podemos pagar la universidad. No le queremos pagar un instituto porque queremos que se tire a algo mejor porque podemos pagársela”.</p>
C. COMPAÑEROS	C.1. Influencia de los compañeros en la labor del estudiante	<p>“Yo veo que trae a sus compañeros a la casa a estudiar y que él va a la de ellos, se ayudan igual...”</p> <p>“No mucha porque él me dice que no se llevan bien en general. Yo le digo que pida ayuda a algún compañero en las materias que le cuesta, pero él me dice que en su curso no se ayudan...”</p>
D. PROFESORES	D.1 Influencia del profesor	<p>“Mucho, bueno, la influencia más es de los padres, la mayor...”</p> <p>“En mi caso influyó hartito, en el caso del Carlos, nada...”</p>
	D.2 Motivación el profesor	<p>“Pero mucho sí, es el trato que tengan, el incentivo que le den también los profesores. Lo digo porque Jorge tuvo muchos problemas con su profesora y él no quería seguir”</p> <p>“Siempre me dice que los profesores tienen la culpa...a él no lo llama venir por los profesores, venir al colegio. No tiene ninguna motivación”.</p> <p>“Cuando el alumno se siente apoyado por sus profesores o por la gente que lo rodea en lo que él está haciendo es grato estudiar, es grato hacer el trabajo que uno hace”</p>

E. EQUIPO DIRECTIVO	E.1 Apoyo	<p>“Bastante, el Jorge por ejemplo, tuvimos varias entrevistas con la inspectora general, con ella, con la directora también y ellas ayudaron bastante a Jorge, él se sintió muy apoyado por ellas”</p> <p>“...si no hay incentivo, si no hay apoyo, si no está la directora presente, que debe ser la cabeza visible del establecimiento, si no está la encargada de UTP presente; no hay incentivo para el alumno”</p> <p>“No, el apoyo siempre lo ha tenido él, que no lo ha tomado”</p>
	E.2 Información	<p>“No, yo sé que le hacen no más estas ferias de presentación, de las universidades, pero más allá no”</p> <p>“Yo sé que hay apoyo... no, no, no lo tengo. Pero si las veces que he venido, me han dicho que a su hijo lo estamos apoyando, el colegio está preocupado por su hijo, por el tema de cuando salgan hacer la práctica. O sea, si, no me han dado nombres, no me acuerdo”</p>
F. COLEGIO	F.1. Reputación	<p>“Porque es buen colegio, me gustó el colegio. Pero si uno mira la diferencia con otros colegios es el que tiene más opción de la comuna”.</p>
	F.2. Experiencia	<p>“Llevo cuatro años siendo apoderado de este colegio y yo soy la primera generación de este colegio”.</p> <p>“Porque lo conocía. Conocía a los profesores, es cerca de la casa y al conocer a los profesores sabía el trato que le iban a dar a mi hijo; por eso”.</p>
	F.3. Especialidad como herramienta	<p>“...le ayuda por lo menos para que él pueda desempeñarse en algo y para poder también seguir estudiando”.</p> <p>“...si no se especializa en algo más de lo que va a salir de acá, en el mercado no lo van a recibir porque no va a salir preparado...”</p>

	F.4 Conformidad con el establecimiento	<p>“O sea, yo estoy conforme con el colegio. Yo dejo a mi hijo acá, y yo sé que va a estar en un lugar limpio, que lo van apoyar”</p> <p>“Con la atención por ejemplo, las veces que yo pedía hablar con alguien acá me atendieron, buena comunicación”.</p>
--	--	--

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como resultado del análisis axial realizado al focus group de apoderados del CEECV, se encontró varios patrones comunes resultantes de las opiniones de los apoderados. Según éstos:

1. De sus hijos como estudiantes, afirman que presentan un bajo rendimiento, falta de hábitos de estudio y dificultad para nivelarse en sistemas exigentes. Con respecto a la motivación, señalan que, en general, sus hijos no presentaban mayor interés hacia el colegio, pero que al ingresar a sus especialidades hubo una mayor motivación por estudiar.
2. En cuanto a su rol como apoderados, ellos tratan de estar presentes en la labor académica de sus hijos asistiendo a reuniones y entrevistas del colegio, brindándole los materiales necesarios y comunicándose con sus hijos en torno a su desempeño académico. Asimismo, los apoderados manifiestan altas expectativas en la prosecución de estudios superiores de sus hijos y señalan que a pesar de que el factor económico influye en éstas, no son una limitante para que sus hijos puedan estudiar, ya sea por esfuerzos familiares o por acceso a créditos y becas.
3. Sobre los compañeros, afirman que, si bien observan que existe un trabajo con éstos en el área académica, en lo relacional sus hijos les expresan no sentir el apoyo ni la confianza para pedirles ayuda en determinadas falencias académicas que puedan presentar.

4. Al ser consultados sobre la influencia de los profesores en el quehacer académico de sus hijos, aseveran que si bien saben que existe dicha influencia y que es importante, consideran que la más importante es la de los padres y uno de los apoderados menciona que, aunque para él los profesores fueron importantes, para su hijo no lo son en absoluto. Por otra parte, en el aspecto motivacional, señalan la importancia del incentivo de los profesores en las tareas académicas de sus hijos y a su vez, mencionan un caso de desmotivación por causa del mal trato de una docente.
5. Sobre el equipo directivo, afirman que tanto ellos como sus hijos sienten apoyo por parte de éste y especifican en la importancia de la visualización de los miembros de este equipo como incentivo a la labor de sus hijos. Sin embargo, manifiestan desinformación sobre actividades de apoyo y orientación vocacional de sus hijos.
6. A partir de la dimensión del colegio, los apoderados manifiestan que eligieron ese colegio porque lo conocían (uno de ellos es ex alumno) y confiaban en sus prácticas educativas. Además, señalan que es un buen colegio y mejor en comparación a otros establecimientos de la comuna por la opción que da (especialidades), no obstante consideran que ésta no es suficiente ni entrega la mejor preparación para su inserción en el campo laboral. Para concluir, expresan la sensación de conformidad con el establecimiento por confianza y tranquilidad que les brinda al ser este un colegio que mantiene una comunicación directa y fluida con los apoderados y que además presenta un buen trato hacia sus hijos.

5.1.4 Análisis de resultados focus group equipo directivo

El focus group fue aplicado al equipo directivo del Complejo Educacional Eduardo Cuevas Valdés el día viernes 30 de octubre. Las participantes fueron: la Directora, la Inspectora General, La Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y la Encargada del Área de Producción.

El focus group cuenta con nueve preguntas que se relacionan con las seis dimensiones abordadas como significativas para la generación de motivación y expectativas de los alumnos.

Se realizó la transcripción de dicho instrumento de investigación con el objetivo de facilitar el procesamiento de la información obtenida a través de la utilización de la metodología cualitativa de la Teoría Fundamentada.

Codificación abierta:

En base a una primera lectura del texto, se realizó una codificación y una categorización de forma preliminar, para finalizar con la asignación de una letra a cada categoría inicial.

- A. ESTUDIANTES
- B. COMPAÑEROS
- C. APODERADOS
- D. PROFESORES
- E. EQUIPO DIRECTIVO
- F. COLEGIO

Codificación axial y categorización definitiva

Una vez obtenidas estas categorías, se realizó una relectura del texto con el fin de corroborar la construcción de las categorías, de acuerdo al sentido de éste. Dicho proceso permitió identificar la presencia de diversos atributos dentro de cada categoría y por consiguiente, establecer subcategorías o propiedades dentro del conjunto macro de las categorías iniciales. De este procedimiento se desprendió la siguiente operacionalización:

- A. ESTUDIANTES
 - A.1. Perfil del estudiante
 - A.2. Contexto del estudiante

B. APODERADOS

B.1. Compromiso del apoderado

B.2. Rol del apoderado

B.3. Expectativas del apoderado

C. COMPAÑEROS

C.1. Relación entre compañeros

D. PROFESORES

D.1. Rol como motivador

E. EQUIPO DIRECTIVO

E.1. Gestión

E.2. Acciones en orientación vocacional

F. COLEGIO

F.1. Perspectiva del establecimiento

CUADRO DE CATEGORIZACIÓN

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRASES CODIFICADAS
A. ESTUDIANTE	A.1. Perfil del estudiante	“Los niños en el 95% son de la comuna, provienen de familias muy modestas...Son niños que entran al colegio buscando tener una profesión técnica, es decir, ellos van a salir de cuarto medio y van a tener un título técnico de nivel medio” “...son chicos modestos en su gran mayoría”.

	A.2. Contexto del estudiante	<p>“... son alumnos que socioeconómicamente son bastante desfavorecidos, bastante bajo y en la parte cultural también...”</p> <p>“Nosotros como establecimiento educacional estamos insertos en una comuna que nos perjudica en ese sentido porque acá hay bastantes lugares donde hay trabajo como para adolescentes y que son bien pagados...”</p>
	A.3 Expectativas del estudiante	<p>“Son alumnos que vienen con bajas expectativas, alumnos con los cuales no tenemos un gran apoyo desde la casa”</p> <p>“...son niños que están bien circunscritos a lo que es el sector de Lo Barnechea como límite geográfico y eso nos indica menos proyecciones, menos expectativas...”</p>
B. APODERADOS	B.1. Compromiso del apoderado	<p>“...la mayoría de los papás que forman parte de nuestro colegio no son papás muy apoyadores en la parte educativa...”</p>
	B.2. Rol del apoderado	<p>“ los papás tienen menos instrucción que los niños, no pueden ayudarlos ni apoyarlos en ese sentido (académico), no sabrían cómo hacerlo y en realidad como que los niños no tienen hábitos de estudio en la casa, los papás no monitorean eso”</p> <p>Dentro de esa mayoría tenemos papás que cumplen el rol solamente para entregarles algunas cosas básicas, que es mandarlo al colegio y que ojalá trabaje el fin de semana...”</p>

	B.3. Expectativas del apoderado	<p>“...Entonces, también, tenemos papás que prefieren que el alumno trabaje el fin de semana o en la tarde y no apoyar la gestión del colegio y los alumnos se retiran a las 16:35 y muchos parten a trabajar, esperando que el alumno produzca también porque es un apoyo en la casa y muchos no continúan sus estudios por lo mismo porque los padres les están pidiendo que ellos trabajen”.</p> <p>“La verdad es que yo he tenido apoderados que no han creído que sus hijos fueran capaces de seguir en la Educación superior. He tenido apoderados que han llegado hasta sexto básico, por lo tanto, sienten que con que sus hijos salgan de cuarto es lo mejor que les pudo haber pasado”</p>
C. COMPAÑEROS	C.1. Relación entre compañeros	<p>“Aquí en el colegio se promueve el trabajo colaborativo entre los alumnos...la idea es que empiecen a acostumbrarse a cómo será cuando ya estén trabajando”.</p> <p>“No sé si se ayudan tanto...se ve que muchos tienen una buena relación entre ellos, pero les cuesta mucho organizarse como curso”.</p>

<p style="text-align: center;">D.PROFESORES</p>	<p>D.1. Rol como motivador</p>	<p>“...tenemos profesores jefes que tienen que hacer las veces de psicólogo, de psicóloga, de asistente social, de profesor, de padre, que el chiquillo no salga del sistema”.</p> <p>“...un profesional que es cercano a ellos, son los profesores y pueden ser una proyección de lo que pueden llegar a ser ellos, sobre todo si son profesionales que son comprometidos y que les gusta hacer clases”</p> <p>“Los alumnos creen mucho en sus profesores de especialidad. Aquí se da una situación que yo creo que se repite en muchos colegios, ellos adoran la especialidad y dejan de lado el plan común, pero los referentes siempre en un colegio Técnico Profesional es el profesor, profesor de especialidad”.</p> <p>“En todo momento se les está diciendo haga un trabajo de calidad porque tú vas a llegar a la universidad, tu trabajo tiene que ser bueno, entonces, esa es una estrategia que uno utiliza como profesor”</p>
<p style="text-align: center;">E. EQUIPO DIRECTIVO</p>	<p>E.1. Gestión</p>	<p>“Yo creo que nos falta como, no sé, como formalizar más todas las acciones que hacemos”.</p> <p>“Como al otro año nos aparecen otros desafíos, dejamos de hacer eso y quizá era algo bueno”.</p> <p>“Por nosotros nos permitieran libremente fluir, sin tanta intervención externa. Eso debido a que el colegio es municipal. Ahora si nosotros aceptáramos todo lo que llega no terminaríamos nunca, filtramos mucho, lo que nos interesa”</p> <p>“El colegio está funcionando con una psicóloga y con un orientador que tiene pocas horas”.</p>

	<p>E.2. Acciones en orientación vocacional</p>	<p>“el equipo también dentro del PME tiene acciones que van a apuntar a las habilidades...algún tipo de taller que tengan que ver con las necesidades de los estudiantes”.</p> <p>“El colegio está funcionando con una psicóloga y con un orientador que tiene pocas horas. Entonces, el programa de orientación vocacional lo ha llevado la psicóloga y en este periodo, por ejemplo, está haciendo charlas de créditos y becas de las universidades chilenas con la asistente social y, además, de eso hemos tenido la Feria de Educación Superior y hay otra cosa que a mí me parece interesante para ellos, invitamos en lo posible a ex alumnos y los traemos a que conversen con ellos, que cuenten su experiencia de vida, como ha sido su inserción laboral, qué están estudiando, para que sea de boca de sus propios compañeros, que han salido un año antes, eh, le van contado su experiencia</p> <p>Una acción nueva que tomó la Jefa de Producción este año es hacer en la hora de Consejo de Curso de los segundos medios, hacerles así como una mini clase de Mecánica, mini clase de Enfermería, cosa que cuando ellos tomen la decisión de la especialidad a la que ellos quieren ir, la hagan totalmente informados y que realmente les guste esa especialidad para evitar que después en tercero medio se quieran cambiar de especialidad.</p> <p>El día del TP se hace una Feria de Especialidad y justamente consiste en que estas especialidades muestran al resto de la comunidad educativa sus talleres, sus trabajos, cosa de que los segundos principalmente conozcan lo que hace cada especialidad y conozcan los talleres que tiene cada especialidad.</p>
--	--	---

F. COLEGIO	F.1. establecimiento	<p>“Este colegio se caracteriza porque dentro de la comunidad está validado por las especialidades que tiene...”</p> <p>“...nuestro sello está en formar alumnos que sean responsables, que sean trabajadores, que logren mantenerse dentro del mundo del trabajo...”.</p> <p>“es una oportunidad para ir avanzando en la escala social”.</p>
-------------------	-------------------------	---

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de la categorización de las ideas principales y sus subcategorías definidas por las frases codificadas, el análisis de los resultados obtenidos del focus group aplicado al Equipo Directivo del establecimiento es el siguiente:

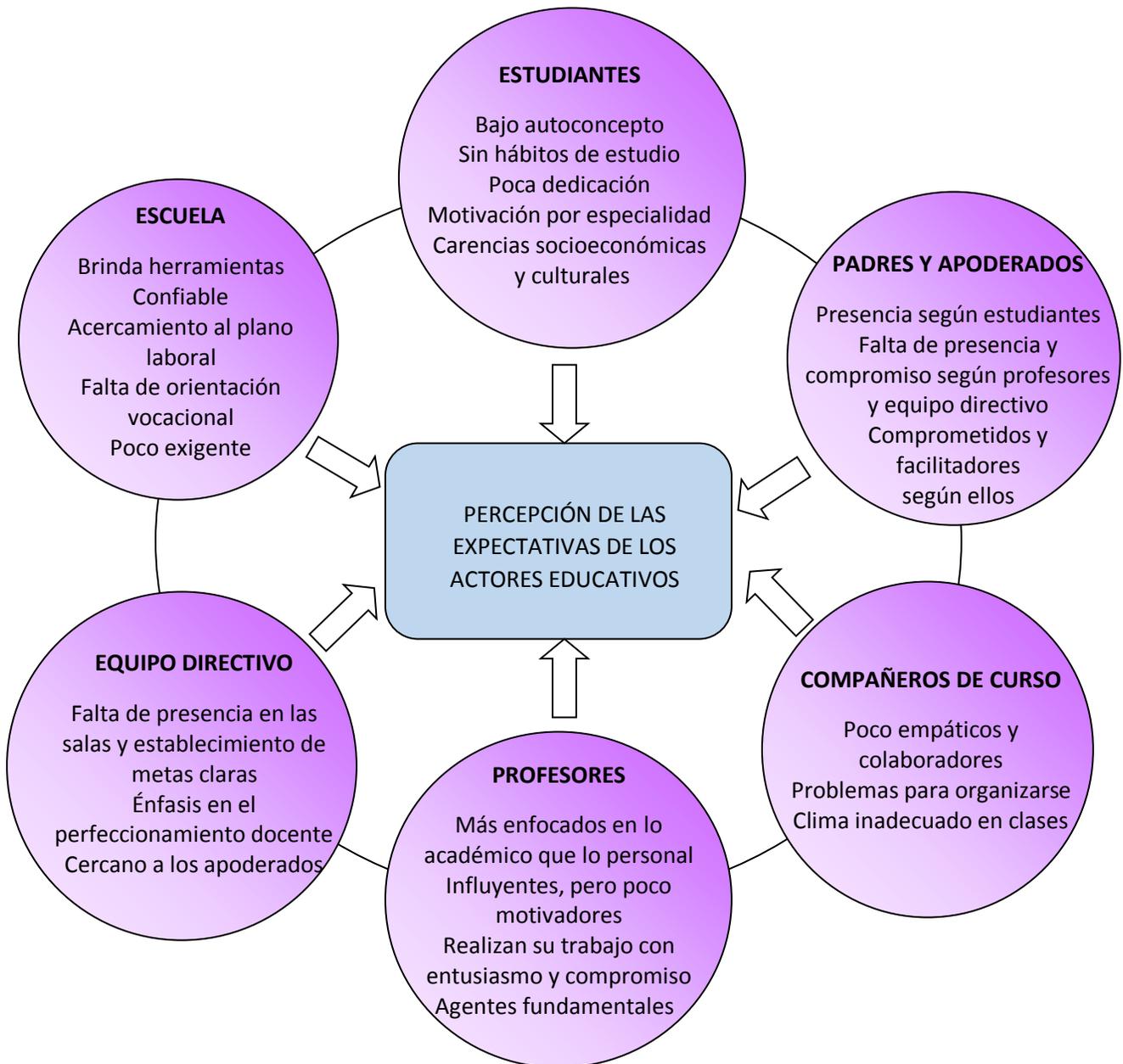
1. En relación a los estudiantes, el equipo declara que pertenecen, en su mayoría, a la comuna de Lo Barnechea y que son de un estrato socioeconómico bajo. Asimismo, señalan que la comuna desfavorece la labor del establecimiento porque ofrece empleo bien remunerado y con una mínima capacitación. Además, el equipo asevera que los estudiantes presentan bajas expectativas y que existe para ellos una limitante geográfica por configurarse Lo Barnechea como una comuna tan aislada, lo que limita sus proyecciones por no salir de la comuna.

2. Al referirse a los apoderados, mencionan que existe un bajo apoyo y compromiso por parte de éstos hacia la labor educativa de sus hijos; tanto por falta de preparación escolar, como por las necesidades que los llevan a considerar a sus hijos como una segunda fuente de ingresos económicos para el hogar. En cuanto a las expectativas que los apoderados tienen de sus hijos, reafirman la exigencia que algunos padres hacen a sus hijos para que trabajen y que, como tienen una baja instrucción y muchos

de ellos no completaron su enseñanza escolar, el que tengan el cuarto medio y la especialidad ya es más que suficiente para ellos.

3. En cuanto a la relación entre compañeros, afirman que el colegio promueve el trabajo en equipo con miras a la realidad laboral que enfrentarán en el futuro. Sin embargo, existe una dificultad para organizarse como cursos, lo cual manifiesta una problemática relacional dentro de los grupos.
4. De los profesores, señalan la importancia del rol del profesor jefe, que cumple muchas funciones como guía de los estudiantes y de los profesores de especialidad, en quienes mencionan los alumnos creen y son sus referentes. A su vez, destacan la importancia que el compromiso y el gusto por la labor pedagógica tiene en los estudiantes y que existe en el colegio la estrategia discursiva de hacer hincapié en la calidad del trabajo y en la visualización de los estudiantes en la universidad como modelador de expectativas en ellos.
5. Con respecto a su propia labor, ellas aseveran que en cuanto a la orientación vocacional de los estudiantes TP han implementado una serie de acciones con el fin de informar y orientar a los estudiantes sobre su especialidad y las oportunidades académicas existentes. No obstante, declaran que por ser este un colegio de dependencia municipal, existe una falta de autonomía en las decisiones que puedan tomar y que, en ocasiones, deben aceptar iniciativas externas que finalmente no se proyectan en el tiempo o que reemplazan a proyectos que son exitosos, pero que frente a nuevos desafíos son relegados a desaparecer. A su vez, manifiestan una carencia en el área de orientación y que existe una falta de formalización y sistematización de los programas que se implementan en el establecimiento.
6. Finalmente, del colegio como entidad, el equipo señala que busca desarrollar personas comprometidas y responsables con el trabajo y que se configura, por sus especialidades, como una oportunidad para que los estudiantes logren una movilidad social.

ESQUEMA: INTEGRACIÓN DE DATOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS



CAPÍTULO 6

6.1 CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, reflejados en el esquema de integración de datos cualitativos y cuantitativos con que se sintetizó el análisis de los resultados, y considerando el objetivo general propuesto para este estudio que se centraba en *elaborar un diagnóstico de la percepción de las expectativas de los estudiantes técnico-profesionales del Complejo Educativo Eduardo Cuevas Valdés*, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Para la extracción de los resultados se aplicó la Encuesta de Percepción de los Estudiantes y la Encuesta de Percepción de Profesores, donde se correlacionaron variables independientes como: *género, curso, especialidad y nivel de ingreso al establecimiento*, con seis sub-dimensiones que representan a los actores educativos que componen la comunidad, como lo son: los estudiantes, los apoderados, los compañeros de curso, los profesores, el equipo directivo y la escuela.

Dicha encuesta arrojó resultados significativos para diversas aseveraciones planteadas en la encuesta, entregando información respecto del autoconcepto y las expectativas, que como variables y según la propuesta de nuestra investigación, estarían siendo influidas por los distintos actores que componen la comunidad, además del género, nivel, año de ingreso y especialidad que cursan los estudiantes.

A su vez, se realizaron dos focus group, uno para Padres y Apoderados y otro para el Equipo Directivo del establecimiento, cuyas preguntas también se centraron en las seis dimensiones abordadas como representación de los principales actores de influencia para el autoconcepto y expectativas de los estudiantes.

Para formular una conclusión de la información levantada por sub-dimensión en nuestra investigación, se presentarán los resultados obtenidos y se analizarán a partir del modelo de Leithwood (2007) para comprender qué prácticas de liderazgo es necesario considerar para una ampliación de estudio a modo de Proyecto de Intervención futuro.

SUB-DIMENSIÓN N°1: LABOR DEL ESTUDIANTE

La evidencia encontrada manifestó que los estudiantes tienen un bajo auto-concepto de sí mismos, reconociendo que son poco constantes y participativos en su labor académica. Lo anterior puede ser atribuible a diversos factores que inciden en la percepción que los estudiantes tienen de su actividad académica, como lo son los bajos resultados y las bajas expectativas que perciben desde algunos actores dentro de la escuela, que como ya revisamos en la literatura, conlleva a una desmotivación escolar generándose un círculo vicioso de: malos resultados, bajo auto-concepto, falta de compromiso y nuevamente el mismo ciclo.

Otro punto crítico para los estudiantes y en el cual se hizo mayor énfasis fue el de la percepción de un mal clima escolar, que consideran se desarrolla, especialmente, entre compañeros de curso. En base a la literatura podemos aseverar que los adolescentes le otorgan especial importancia relevancia a la relación que establecen con sus pares, porque en esta subyace la validación de los jóvenes como individuos.

Desde la perspectiva de los Profesores y en referencia al desempeño de los estudiantes, los docentes manifestaron una mayor dispersión en los criterios de evaluación. Siendo así, consideraron que mayormente éstos se interesan por aprender, que cooperan y participan y que colaboran con generar un clima adecuado. En menor medida, señalan que quieren proseguir estudios superiores, obtener altas calificaciones y ayudar a sus compañeros.

El indicador peor evaluado fue aquel que dice relación con el tiempo invertido en los estudios, lo cual patenta que los profesores consideran que sus alumnos no tienen los hábitos de estudios necesarios para tener un desempeño escolar adecuado.

A partir de lo anterior podemos deducir que los profesores perciben que sus alumnos no presentan altas expectativas en su proyección académica. Según las prácticas de liderazgo señaladas en el modelo de Leithwood (2007) que a pesar de ser planteadas desde la perspectiva de la dirección educativa también pueden ser extrapoladas a la labor de liderazgo del docente, para establecer una dirección es necesario *generar altas expectativas sobre los alumnos*. En este caso, sería la acción de evitar establecer juicios previos de las condiciones de base que traen los estudiantes y no considerar que estas carencias puedan marcar el destino académico y personal de los estudiantes, promoviendo así un clima que presente altas

expectativas en su desempeño académico, desde las actividades más básicas hasta las más complejas.

Los apoderados por su parte, señalan que sus hijos presentan un mal rendimiento escolar y que no tienen hábitos de estudio. No obstante, también expresaron la motivación de éstos por la especialidad que cursan en el establecimiento.

A analizar la visión que presentan los padres y apoderados de sus hijos, se puede desprender que existe una noción negativa de su quehacer académico y que se limita al espacio de la escuela. *La supervisión de la enseñanza*, que se plantea en el modelo de liderazgo de Leithwood (2007), es también responsabilidad de las familias desde la primera etapa de vida de los niños y debe ser un compromiso durante toda la etapa escolar.

El equipo directivo señala que las condiciones socio-económicas, culturales y geográficas afectan negativamente el desempeño de los estudiantes. Según su percepción, las carencias económicas y sociales presentadas por los estudiantes impedirían un desempeño académico adecuado que conlleve a niveles de logro adecuados. Nuevamente y volviendo al modelo de liderazgo de Leithwood (2007), es importante *generar altas expectativas en los estudiantes, los docentes y colegas para impactar positivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes*.

En esta sub-dimensión ya se visualizan problemáticas asociadas a la percepción que los estudiantes perciben de las expectativas de los actores que componen su comunidad educativa y que claramente son negativas e inconscientemente condicionan el autoconcepto de los estudiantes.

SUB-DIMENSIÓN N° 2: PADRES Y APODERADOS

La sub-dimensión mejor evaluada por los estudiantes fue la de sus padres y/o apoderados y dada la relevancia de esta figura para el desarrollo emocional e intelectual de un educando, se debe fidelizar su compromiso con el establecimiento y específicamente con el trabajo educativo de sus hijos. Si recordamos la revisión de la bibliografía, tenemos que una complejidad que se presenta para el caso de los estudiantes de nuestra investigación es

provenir de familias con una baja formación académica y escasos recursos económicos, lo cual y según la teoría, tiende a incidir en el desempeño académico y en las expectativas que el estudiante pueda tener de su futuro. Sin embargo, es en la escuela donde los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad encuentran modelos significativos que le permitan aspirar a una movilidad social.

En relación a los Padres y Apoderados, mayormente los profesores y el equipo directivo señalan tener una buena comunicación con ellos, pero que en lo general perciben una falta de apoyo de éstos en el quehacer académico de sus hijos.

Asimismo, cabe destacar que los docentes a través de sus respuestas afirman un importante grado de indiferencia, parcialmente en desacuerdo y en desacuerdo con lo referido a las expectativas de los apoderados en el futuro académico de sus hijos, la preocupación por su rendimiento, la asistencia a reuniones y a la participación activa en las actividades del colegio, manifestándose así una postura crítica de los profesores hacia la labor y el compromiso de los padres y apoderados con respecto a sus hijos.

Sobre su labor como apoderados éstos señalan estar comprometidos y realizar las acciones necesarias para apoyar el quehacer académico de sus hijos y a la vez expresan tener altas expectativas en el futuro académico y laboral de sus pupilos.

En el modelo de liderazgo, específicamente en el punto que aborda el *rediseñar la organización*, se plantea que es fundamental construir una cultura colaborativa entre los miembros de la comunidad. Para este caso, significaría generar instancias de acercamiento con los apoderados, supervisar la efectividad de los canales de comunicación y, en definitiva, realizar un trabajo colaborativo junto a las familias con el fin de obtener resultados deseados por parte de los alumnos.

SUB-DIMENSIÓN N° 3: RELACIÓN ENTRE COMPAÑEROS

En la sub-dimensión que representa a la relación entre sus estudiantes, los profesores aseveran que, en lo referido al trabajo en equipo y organización como grupo de los estudiantes, a éstos les motiva esta modalidad de trabajo, pero existe una deficiencia en el

nivel organizativo de los trabajos. Lo anterior manifiesta una problemática en el trabajo colaborativo de los alumnos y una carencia de estrategias por parte del profesorado que promueva un trabajo eficiente y significativo entre compañeros.

Nuevamente, al igual que la percepción de los estudiantes, se reitera una complejidad en el clima escolar al señalar los profesores estar parcialmente de acuerdo al igual que de acuerdo con que existe respeto, empatía y solidaridad entre compañeros.

Los apoderados manifiestan que sus hijos hacen trabajos en equipo, pero que no tienen la confianza con sus compañeros para pedirles ayuda en sus áreas deficientes.

La construcción de una cultura colaborativa es necesaria para generar un real trabajo en equipo por parte de los estudiantes. Esta debe realizarse a partir de la supervisión de la enseñanza, el observar los procesos de los estudiantes e irlos guiando para lograr en ellos una organización autónoma y eficiente que les permita llevar a cabo los proyectos planteados, habilidad básica para su futura inserción laboral.

SUB-DIMENSIÓN N° 4: LABOR DEL PROFESOR

Los profesores en general afirman hacer su trabajo con entusiasmo, usar estrategias innovadoras y planificar actividades desafiantes para sus estudiantes.

Aunque mayormente están muy de acuerdo o de acuerdo con lo relacionado al desempeño académico y las proyecciones de los alumnos, existe un porcentaje de profesores indiferentes o en desacuerdo con este ítem, manifestando bajas expectativas en los logros académicos, ingreso a la educación superior o término de estudios superiores de sus estudiantes.

Los docentes coinciden con sus alumnos al evaluar peor la aseveración del apoyo personal a sus estudiantes, presentando un porcentaje de profesores que se manifiesta parcialmente en desacuerdo con esto.

En cuanto a la figura de los profesores en la motivación de sus hijos, señalan que, si bien observan que para ellos no son relevantes, saben la importancia del rol del docente como estímulo para el adecuado desempeño de un estudiante.

El acercamiento de los profesores desde un plano emotivo es una necesidad de los estudiantes para fortalecer el vínculo entre profesor y alumno, generando así una motivación que permita un mejor desarrollo de las clases y la obtención de mejores resultados en las diversas áreas académicas.

En esta sub-dimensión se vuelve imperiosa la necesidad de generar altas expectativas en los alumnos a pesar de su situación socio-económica y el potenciar las capacidades de cada uno de los estudiantes, enfatizando más en sus habilidades.

SUB-DIMENSIÓN N° 5: LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO

En cuanto al Equipo Directivo del establecimiento, la encuesta aplicada a los estudiantes develó que éstos no perciben una presencia constante de su parte, manifestando que no visitan mayormente sus salas de clases. Situación similar se aprecia en el caso de la generación de actividades que promuevan la convivencia entre los actores educativos, donde un mayor porcentaje de estudiantes afirma que no se realizan.

Por el contrario, los alumnos expresan sentir que se les exige en lo académico, nuevamente visualizándose un énfasis, al igual que en el caso de los profesores, en esta área. También es relevante destacar que existe una diferencia significativa entre los estudiantes de las especialidades que imparte el establecimiento, siendo mayoritariamente los alumnos de Administración quienes se posicionan en el criterio de acuerdo frente a las afirmaciones, a diferencia de los estudiantes de Asistente en Enfermería y Mecánica Automotriz, los cuales presentan una postura más negativa frente a las aseveraciones.

En cuanto al Equipo Directivo, lo más destacado por los profesores es el aliento que les da para perfeccionarse y mejorar su práctica pedagógica y a la exigencia para dar lo mejor de sí mismos como docentes. No obstante, se le evalúa negativamente en los indicadores referidos a la presencia y a la generación de actividades que propician la sana convivencia (al igual que los estudiantes).

Por su parte, los apoderados señalan sentirse apoyados por el equipo directivo, enfatizando en la importancia de su presencia, pero expresan problemáticas en los canales comunicativos de la escuela.

Finalmente, al ser consultado, el equipo directivo expresa haber tomado todas las acciones para generar un mejoramiento educativo, pero que carecen de autonomía para tomar decisiones en su gestión.

Es en esta sub-dimensión donde se hace absolutamente pertinente el modelo de liderazgo de Leithwood y si bien es preciso que se aborden todos los ejes mencionados por este autor, para el caso de esta escuela se visualiza la necesidad de *establecer la dirección, construyendo una visión colaborativa de la organización y generando altas expectativas en los estudiantes, docentes y colegas y a su vez, gestionar la instrucción, supervisando y proveyendo de apoyo técnico a la enseñanza.*

SUB-DIMENSIÓN N° 6: EFECTO ESCUELA

Po último, en lo referido a la Escuela, los estudiantes manifiestan mayormente estar de acuerdo en que en su escuela todo aquello relacionado con su prosecución de estudios, como la motivación, orientación vocacional y generación de instancias para el contacto con el campo laboral está desarrollado. Sin embargo y oposición a lo anterior, en el ámbito del clima escolar presente, tanto en el aspecto interrelacional como educativo, los alumnos afirman en gran medida estar en desacuerdo con que éste sea un espacio de confianza y adecuado para su aprendizaje.

En esta sub-dimensión los profesores señalaron mayormente que el colegio generaba las actividades necesarias para contactar a los estudiantes con el campo laboral y que los estudiantes se interesaban por aprender los contenidos de su especialidad.

Los indicadores que presentan mayor grado de indiferencia son los que se refieren a la orientación vocacional de los estudiantes, a las herramientas que el colegio les brinda a los estudiantes para el futuro y la exigencia del colegio en lo académico, lo que manifiesta las bajas expectativas que los docentes tienen de sus alumnos.

Los padres y apoderados, en relación a la Escuela, afirmaron que es un colegio de trayectoria, que brinda oportunidades por las especialidades que imparte y que confían en el trato y el trabajo que hace con sus hijos.

Y el equipo directivo puso especial énfasis en el colegio como agente de movilidad social a través de la educación.

En este último punto se puede entender que la institución en sí está bien evaluada por los diversos actores y el eje central debe estar puesto en *establecer una dirección de la institución, donde exista una visión compartida de la organización y en la cual existan altas expectativas en sus miembros.*

PROPUESTAS PARA UN PLAN DE MEJORAMIENTO

En base a esta síntesis de los resultados de la encuesta por sub-dimensión se pueden establecer ciertas acciones que la escuela podría aplicar para su mejoramiento:

- Sub-dimensión N° 1: Realizar un trabajo motivacional que promueva un mejoramiento del auto-concepto de los estudiantes para generar una elevación de los niveles de logro y por ende, un reforzamiento de la percepción de sí mismos. Dicho trabajo se puede establecer desde una base discursiva, hasta la implementación de un plan de orientación sobre oportunidades académicas y laborales que promueva la generación de expectativas futuras en los estudiantes.
- Sub-dimensión N° 2: Existe una necesidad de fidelizar el compromiso de los apoderados desde el ingreso a la enseñanza básica. Dicha moción se puede establecer a partir de la generación de actividades y canales de información que acerquen a los apoderados al establecimiento, aumentando así el grado de compromiso que actualmente presentan los apoderados del colegio.

- Sub-dimensión N 3: Para mejorar el clima entre los estudiantes es preciso realizar un trabajo de cohesión grupal de los cursos que se conforman en tercero medio tras la elección de la especialidad. Para ello se pueden invertir los primeros meses y en su horario de orientación para que los alumnos puedan conocerse y generar lazos significativos que deriven en un clima adecuado entre ellos para poder mejorar el rendimiento y las expectativas de los estudiantes.
- Sub-dimensión N° 4: Se recomienda a los profesores hacer énfasis en el acercamiento hacia sus estudiantes desde lo personal afectivo para que éstos se sientan valorizados desde sus aspectos individuales, destacándose sus potencialidades personales.
- Sub-dimensión N° 5: Es necesario que exista una mayor visualización del equipo directivo por parte de los estudiantes. Esta presencia es necesaria para marcar las directrices para que los jóvenes sepan que se espera de ellos.
- Sub-dimensión N° 6: Trabajar de forma más específica en el clima escolar, relación entre pares y orientación vocacional desde enseñanza básica.

El diagnóstico puede afirmar que, tanto la gestión directiva como la metodología utilizada por los docentes están descontextualizadas a las necesidades de los estudiantes técnico-profesionales, produciendo una desmotivación hacia el aprendizaje, el cierre del proceso de titulación en su especialidad y al acceso a la educación superior.

Si nos basamos en el Informe de la OCDE del año 2012 *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, podemos develar la importancia que tienen todos los actores de la comunidad educativa y en especial, las instituciones en la generación de expectativas en los estudiantes a través de la información y constante motivación.

El Proyecto de Intervención que se propone para este establecimiento busca aprovechar el recurso humano que existe para aplicar estrategias metodológicas y discursivas que conlleven a la participación más activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, lo

cual se representaría en mejores resultados y por ende, en una mayor motivación hacia el aprendizaje y a mejora en las expectativas académicas futuras.

La situación deseada es que el Equipo Directivo promueva una estrategia de liderazgo pedagógico, en la cual los estudiantes logren identificar sus potencialidades y visualicen las oportunidades en ofertas académicas y campos laborales. Para esto se pretende implementar un plan piloto que involucre a todos los estudiantes de III° y IV° medio del CEECV y cuya duración sería desde abril a noviembre del año 2016.

Asimismo, en esta etapa los estudiantes se encuentran reforzando sus habilidades y autoconcepto, preparándose así para conformar la sociedad. Según Heckman, Stixrud, y Urzúa (2006) en el proceso de la adolescencia las intervenciones que están dirigidas a habilidades no cognitivas como el desarrollo del carácter o la motivación tienden a ser más exitosas. Entendiendo así que es más efectivo para los estudiantes de estos niveles el trabajo en sus habilidades blandas.

Dado lo anterior se propone la una posible solución:

- ✓ Involucrar a una gran parte de los funcionarios dentro del establecimiento, con distintas tareas, lo cual responsabiliza a los distintos actores de la comunidad en la mejora de la motivación y las expectativas de los estudiantes.
- ✓ Fortalecer el autoconcepto de los estudiantes en relación a su labor académica, lo que podría mejorar los resultados obtenidos en evaluación y culminar así la titulación de la especialidad y otorgar mayores posibilidades en la educación superior.
- ✓ Enfatizar en las aspiraciones del PEI de “formar profesionales íntegros que accedan a la educación superior”.
- ✓ Modificar conductas académicas en los estudiantes, poniendo énfasis en la motivación y expectativas de los estudiantes.
- ✓ Utilizar los recursos humanos existentes para no precisar de una inversión tan costosa para el establecimiento.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Anderson, P. (2000). *Cost Perception and the Expectancy-value Model of Achievement Motivation*. Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, United States.

Arancibia, V. (1991). Efectividad escolar, un análisis comparado. Estudios Públicos N° 47, Centro de Estudios Públicos, Santiago, Chile.

Arancibia, V. Herrera, P. & Stausser, K. (2000). *Manual de Psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica, Santiago.

Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid. Editorial Espasa Calpe.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar? Editorial Universidad de Chile.

Bernal, A., Ibarrola, S. (2015). *Liderazgo del profesor: Objetivo clásico de la gestión educativa*. Revista Iberoamericana de Educación. N°67.

Boudon, R. (1983). La desigualdad de oportunidades: La movilidad social en las sociedades industriales. Editorial Laia. Barcelona, España.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. París: Minuit.

Branch, G., Hanushek, E. y Rivkin, S. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. Working Paper 17803. National Bureau of Economic Research. Cambridge

Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). Informe de Capital Humano en Chile, Universidad Adolfo Ibañez. Santiago, Chile.

Brunner, J. & Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional*. La Educación en Chile Hoy. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo: La Educación, 139.

Brunner, J. (2010). *Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela*. Revista Pensamiento Educativo, vol. 46-47.

Bryk, A., Bender-Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Cepal (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Documento central 200-2001. Santiago, Chile.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.

Contreras, D. (2010). *Derecho a la educación, inclusión y selección escolar*. Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Universidad de Chile. Pehuén Editores.

Chapman, C., Sammons, P. (2013). *Scholl self-evaluation for school improvement: what works and why?* University of Oxford. Recuperado en: <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2013/r-school-self-evaluation-2013.pdf>

De Los Reyes, E. (2013). *Simposium: Entusiasmo en el aula*. Universidad Politécnica de Valencia.

Escobar, J. & Bonilla, F. (2009). *Grupos Focales: una guía conceptual metodológica*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 9 N°. 1. 51-67. Recuperado el 13 de noviembre de 2015 de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen9_numero1/articulo_5.pdf

Fernandes, D., Bartholomeu, D, Rueda, Fabián, Marín, A., Boulhoça, C. & Sisto, F. (2005). *Auto concept y rasgos de personalidad: Un estudio correlacional*. Psicología Escolar e Educativa, 9(1), 15-25. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100002>

Gallego Gallardo, A. J. (2009). *La motivación a lo largo del proceso escolar: aplicaciones didácticas, innovación y experiencias educativas*. Revista digital, N° 24.

García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid, TEA.

Garretón, M y Cusmille, G. (2000). *Las percepciones de la desigualdad en Chile*. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Universidad de Chile.

Glasser, B. & Strauss, A. (1967) *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996). *Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995*. Educational Administration Quarterly, EAQ, 32 (1), 5-44

Heckman, J. (2008). *Schools, Skills and Synapses*. Economic Inquiry 46, 289–324.

Heckman, J. Stixrud, J. & Urzúa S. (2006). *The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior*. Journal of Labor Economics, Vol. 24, No. 3. <http://www.nber.org/papers/w12006>

Henderson, V., Mieszkowski, P. & Sauvageau, Y. (1978). *Peer group effects and educational production functions*. Journal of Public Economics Vol. 10 (1): 97- 106

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana Editores, México.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). *Relación Entre Liderazgo Educativo y Desempeño Escolar: Revisión de la Investigación en Chile. Psicoperspectivas*, 9(2). Recuperado en 07 de diciembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200005&lng=es&tlng=es.

Hoxby, C. (2000). *Peer effects in the classroom: learning from gender and race variation*. National Bureau of Economic Research. Working paper N° 7867, Cambridge.

Jacob, A.V. (2001). *O desempenho escolar e suas relações com autoconceito e auto-eficácia*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Jadue, G. (2002). *Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar*. Estudios psedagógicos (Valdivia), (28). Recuperado en 06 de diciembre de 2015 de http://www.scielo.cl/scielo.php?scropt=sci_arttextpid=S0718-07052002000100012&lng=es.

Larrañaga, O. Dussailant, F. y Cabezas, G. (2013) *Trayectorias Educativas e Inserción Laboral en la Enseñanza Media Técnico Profesional*. Santiago de Chile.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. United Kingdom: National College for School Leadership

Leithwood, K. (2007). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Fundación Chile, Santiago.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*, 28(1).

Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). *La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU)*. Resultados de Investigación. *Calidad en la Educación* (37), 62-97.

Macedo, M. & Romero, M. (2004) *Orientación Educativa: Expectativas hacia la carrera y motivación de logro en estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.

MacPherson, I., Brooker, R. y Ainsworth, P. (2000). *Case study in the contemporary world of research: using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice*. *International Journal of Social Research Methodology*.

- Marchago, J. (1991) *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Marsh, H. & Craven, R. (2006). *Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives*. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2).
- Mateos, T. (2009). *La percepción del contexto escolar: una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos*. *Cuestiones Pedagógicas*, Universidad de Sevilla.
- McEwan, P. (2003). *"Peer effects on student achievement: evidence from Chile"*, *Economics of Education Review* Vol. 22 (2).
- Murillo, J. (2003). *El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cuallitativa: Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Editorial La Muralla S.A. Madrid, España.
- Pounder, D. (2012). *School leadership preparation and practice survey instruments and their uses*. *Journal of Researchon Leadership Education*, 7(2).
- Purkey, S. y Smith, M. (1993). *Effective school: A review*. *Elementary School Journal*.
- Rojas, Luis (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico* (tesis de magister). Universidad de Chile.
- Rojas, M. (2005). *Equidad escolar en Chile: un estudio de casos sobre las racionalidades que poseen diferentes actores educativas acerca de la equidad escolar* (tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rosenthal R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion en el aula: los efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos*. Madrid. Ed. Marova
- Sepúlveda, C., Reyes, L. & Pérez, M. (2003). *Motivación para el aprendizaje: una mirada desde las aulas chilenas*. Ediciones UCSH.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). *Self concept: Validation of construct interpretation*. *Review of Educational Research*, 46 (3).
- Simões, M. (1997). *Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3.
- Stake, R. (1994) *Case Studies*, en Denzin N. y Lincoln, Y. et al., *The Sage Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid, España.

Steinmann, A., Bosch, B. & Aiassa, D. (2013). *Motivación y expectativas de los estudiantes por aprender ciencias en la universidad: un estudio exploratorio*. Revista mexicana de investigación educativa, 18(57).

Recuperado en 05 de diciembre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci>

Stenhouse, L. (1990). *Conducción, análisis y presentación del estudio de casos en la investigación educacional y evaluación*. Universidad de Granada, España.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Segunda Edición. Contus Editorial, Universidad de Antioquía. Bogotá, Colombia.

Summers, A. & Wolfe, B. (1977). *Do Schools Make a Difference?*, The American Economic Review Vol. 67 (4).

Taut, S. & Escobar, J. (2012) *El efecto de las características de los pares en el aprendizaje de estudiantes chilenos de enseñanza media*. Informes Técnicos MIDE UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Valenzuela, J. (2009). *Características psicométricas de una escala para caracterizar el sentido del aprendizaje escolar*. UniversitasPsychologica, vol.8 (1).

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. & Precht, A. (2015). *Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(1), 351-361. Recuperado en 12 de diciembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718

Villarroel, G. & Sánchez, X. (2002). *Relación familia y escuela: un estudio comparativo con la ruralidad*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (28). Recuperado en 07 de diciembre de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718

Valle, A., Nuñez, J. (1989). *Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto educativo institucional*. Revista de Educación. Vol. 290. Universidad de Oviedo.

Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Páginas web

Agencia de Calidad de la Educación. Santiago, Chile. <http://www.agenciaeducacion.cl/>

Gobierno de Chile, Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile. 2009, Santiago de Chile.

Gobierno de Chile, Antecedentes y Estrategia para la Implementación de la Política de Formación Técnico Profesional en Chile. 2010, Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. <http://curriculumenlinea.mineduc.cl>

Ministerio de Educación. *Plan de Mejoramiento Educativo en el marco de la Reforma Educacional: Más oportunidades para todas y todos los estudiantes.* 2016

Municipalidad de Lo Barnechea. <http://www.lobarnechea.cl/>

OECD (2012), Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions, PISA, OECD Publishing. Recuperado en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264187528-en>

PACE: Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (s.f). Recuperado el 03 de noviembre de 2015, de <http://www.pace.mineduc.cl/>

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo. <http://www.subdere.gov.cl/>

ANEXOS

ANEXO N° 1: ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

La siguiente encuesta está diseñada para recoger información sobre la percepción que tienen los estudiantes respecto de sus expectativas futuras y la influencia que tienen los diversos participantes del proceso educativo en éstas.

Estimado alumno: te invitamos a contestar la siguiente encuesta ya que consideramos que tu opinión es muy importante. Para ello debes responder siguiendo las siguientes instrucciones:

INSTRUCCIONES:

1. Esta encuesta **no es una prueba y no hay respuestas correctas o incorrectas**
2. Tus respuestas serán **secretas**
3. Lee atentamente y luego contesta todas las preguntas de esta encuesta
4. Debes responder siempre de acuerdo a **tu experiencia o manera de pensar**
5. Lee cada pregunta y **marca con una equis (X)** en el cuadro la alternativa que corresponda a tu respuesta
6. **Usa lápiz grafito para contestar** y si te equivocas, puedes usar goma
7. Si tienes alguna duda, **puedes pedirle ayuda al encargado de la encuesta**

EJEMPLO:

A continuación, se presenta un ejemplo de pregunta y la manera de marcar la preferencia:

	Muy en Desacuerdo				Muy de acuerdo		
En el colegio siempre nos motiva a entregar lo mejor de nosotros	1	2	3	X	5	6	7
Las actividades que se plantean en clases son motivadoras para nuestro aprendizaje	1	2	3	4	X	6	7

Datos de Identificación

Nombre del Establecimiento: _____

MARCA CON UNA X LA ALTERNATIVA CORRECTA

Género

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Femenino

¿En qué comuna vives?

<input type="checkbox"/>	Lo Barnechea
<input type="checkbox"/>	Otra

¿En qué curso estás?

<input type="checkbox"/>	3º Medio
<input type="checkbox"/>	4º Medio

¿Qué especialidad estás cursando en el colegio?

<input type="checkbox"/>	Asistente de Enfermería
<input type="checkbox"/>	Administración
<input type="checkbox"/>	Mecánica Automotriz

¿En qué curso entraste a esta escuela?

<input type="checkbox"/>	7º Básico
<input type="checkbox"/>	8º Básico
<input type="checkbox"/>	1º Medio
<input type="checkbox"/>	2º Medio
<input type="checkbox"/>	3º Medio
<input type="checkbox"/>	4º Medio

1. En relación a tu **labor como estudiante**, qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones:

(Marca sólo **UNA** alternativa por cada frase)

	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Estoy interesado en aprender los contenidos que me enseñan en las asignaturas que imparte mi colegio	1	2	3	4	5	6	7
2. Coopero y participo en todas las actividades que se proponen en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
3. Colaboro en generar un clima adecuado para mi aprendizaje y el de mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
4. Estudio y dedico las horas necesarias para que me vaya bien en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
5. Siempre espero obtener las más altas calificaciones y trabajo mucho para eso	1	2	3	4	5	6	7
6. Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades con alguna materia o asignatura	1	2	3	4	5	6	7
7. Al salir de cuarto medio quiero entrar a estudiar a algún centro de formación técnica, instituto profesional o universidad y terminar la carrera o especialidad que elija	1	2	3	4	5	6	7
8. Considero que el tema económico no es una limitante para proseguir mis estudios superiores	1	2	3	4	5	6	7

2. En relación a **tus padres y/o tutores**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

(Marca sólo **UNA** alternativa por cada frase)

	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
9. Mis padre y/o tutores asisten a todas las reuniones a las que cita el profesor jefe	1	2	3	4	5	6	7
10. En mi casa me motivan a que aprenda lo que me enseñan en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
11. En mi casa tengo un lugar en el que puedo estudiar sin problemas	1	2	3	4	5	6	7
12. Mis padres y/o tutores me dicen que es importante tener hábitos de estudio y me exigen que dedique un tiempo para mis actividades escolares en mi casa	1	2	3	4	5	6	7
13. Mis padres y/o tutores me exigen que cumpla con mis responsabilidades académicas y que me saque buenas notas	1	2	3	4	5	6	7
14. Mis padres y/o tutores confían en mi desempeño académico y personal	1	2	3	4	5	6	7
15. Mis padres y/o tutores tienen la convicción de que entraré a una universidad, instituto profesional o centro de formación técnica	1	2	3	4	5	6	7

3. Con respecto a la relación con **tus compañeros de curso**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

<i>(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)</i>	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
16. En general, tengo una buena relación con mis compañeros de curso	1	2	3	4	5	6	7
17. Mis compañeros de curso se interesan por mis opiniones	1	2	3	4	5	6	7
18. Cuando no entiendo lo que el profesor explica, puedo hacer preguntas a viva voz sin sentir vergüenza ni temor de que mis compañeros me molesten	1	2	3	4	5	6	7
19. Mis compañeros son personas amables y se preocupan por las demás personas	1	2	3	4	5	6	7
20. Mis compañeros tratan de ser cada día mejores, tanto en lo académico como en lo personal	1	2	3	4	5	6	7
21. Mis compañeros quieren continuar sus estudios después de salir del colegio	1	2	3	4	5	6	7
22. En general, si tengo dudas puedo pedir ayuda a mis compañeros y sé que me ayudarán a entender mejor la materia.	1	2	3	4	5	6	7

4. En relación a lo que hace **la mayoría de tus profesores** cuando realizan clases, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

<i>(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)</i>	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
23. Entre profesores y estudiantes existe un ambiente de respeto y confianza	1	2	3	4	5	6	7
24. Los profesores de este colegio ayudan y apoyan académicamente a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
25. Los profesores de este colegio ayudan y apoyan personalmente a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
26. Los profesores de este colegio hacen su trabajo con entusiasmo	1	2	3	4	5	6	7
27. Los profesores de este colegio promueven un trabajo colaborativo entre los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
28. Las actividades que desarrollamos en clases son desafiantes para los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
29. Los profesores de este colegio tienen confianza en los logros personales de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7

5. En relación a lo que hace **la Directora y su equipo (Jefa de UTP e Inspectora General)**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

(Marca sólo **UNA** alternativa por cada frase)

	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
30. El equipo directivo trata a todos los alumnos de la misma manera cuando están en el establecimiento.	1	2	3	4	5	6	7
31. El equipo directivo visita, a lo menos, dos veces al mes las salas de clases.	1	2	3	4	5	6	7
32. El equipo directivo establece metas académicas y disciplinarias claras a los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
33. El Director/a y su equipo se preocupan de que compartamos con los profesores de manera sana y participativa, como por ejemplo en kermeses, bingos, salidas a terreno, celebraciones del colegio, etc...	1	2	3	4	5	6	7
34. En el establecimiento nos exigen para dar lo mejor de nosotros en cada clase.	1	2	3	4	5	6	7
35. La Directora y su equipo me alientan a seguir estudiando cuando salga del colegio, ya sea en una universidad, un instituto o un centro de formación técnica.	1	2	3	4	5	6	7
36. El equipo directivo tiene confianza en los logros académicos de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7

6. En relación a **tu escuela en general y los diversos participantes que la componen (directivos, docentes, paradocentes, apoderados y estudiantes)**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

(Marca sólo **UNA** alternativa por cada frase)

	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
37. En este colegio los estudiantes se interesan por aprender, cooperar y participar en las todas actividades que se proponen.	1	2	3	4	5	6	7
38. Este colegio es exigente en lo académico	1	2	3	4	5	6	7
39. En este colegio se realizan test vocacionales y actividades de orientación que buscan identificar mis habilidades e intereses futuros	1	2	3	4	5	6	7
40. En este colegio se orienta a los estudiantes a seguir estudios superiores en universidades, institutos o centros de formación técnica entregando información sobre oportunidades educativas y el campo laboral más conveniente	1	2	3	4	5	6	7
41. Este colegio genera actividades para que podamos tener contacto con la realidad del campo laboral de nuestra especialidad	1	2	3	4	5	6	7
42. En las clases existe un ambiente adecuado para lograr que aprendamos bien la materia	1	2	3	4	5	6	7
43. En este colegio existe un ambiente agradable y de confianza entre los distintos integrantes de la comunidad educativa	1	2	3	4	5	6	7

44. Este colegio me brinda las herramientas (académicas, sociales y personales) para mejorar mis oportunidades futuras.	1	2	3	4	5	6	7
45. En este colegio se motiva a los estudiantes a proseguir estudios superiores después de egresar de enseñanza media.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado apoderado:

Su hijo ha sido invitado a participar en el Proyecto de Intervención de Magister *“Diseño de Plan de Mejora en las expectativas de estudiantes Técnico Profesionales del Liceo Bicentenario Eduardo Cuevas Valdés de la comuna de Lo Barnechea”* de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su participación consistirá en responder una encuesta donde se abordarán temas relacionados con sus expectativas escolares, laborales y profesionales con el fin de hacer un levantamiento de información.

Los beneficios de la participación en este estudio van relacionados con un aporte a las investigaciones universitarias en el área de la educación que, a futuro, podrían traducirse en la implementación de un Plan de Mejora en la orientación vocacional y las expectativas de los estudiantes del establecimiento.

Los participantes han sido elegidos en base al criterio de ser estudiantes de 3º o 4º medio y que cursen una especialidad Técnico Profesional en el colegio. Su identidad será confidencial y protegida en la publicación de la investigación. Cabe señalar que ud. tiene derecho a terminar con la participación de su hijo en esta investigación cuando lo considere necesario.

Dicha actividad será llevada a cabo el día miércoles 28 de octubre a las 11:30 de la tarde en la sala de clases de cada especialidad. Ésta durará aproximadamente 20 minutos y estará a cargo de la Profesora Carolina Castillo Strache, quien oficiará el rol de encargada de la encuesta.

Yo _____, apoderado de _____ he leído la información y acepto voluntariamente que mi hijo participe en esta investigación.

FIRMA APODERADO

CAROLINA CASTILLO
PROFESORA INVESTIGADORA

Lo Barnechea, _____ de _____ 2015

ANEXO 3: FOCUS GROUP APODERADOS

FOCUS GROUP PARA APODERADOS

Presentación inicial:

MODERADORA: Buenos días (buenas tardes). Los hemos seleccionado para participar en nuestro Proyecto de Intervención de Magister de la Pontificia Universidad Católica cuya temática central aborda la percepción de los alumnos sobre sus expectativas en educación superior.

Este Focus Group que realizaremos tiene por objeto el levantar información que aporte datos sobre la opinión de los apoderados. La idea es que conversemos en torno a lo que Uds. opinan sobre las expectativas que tiene sus hijos y/o pupilos y cómo ésta condiciona sus proyecciones educativas y laborales futuras.

Este Focus Group durará alrededor de 60 minutos. La idea es que conversemos libremente sobre el tema y lo que Uds. digan lo que deseen al respecto. Para no tener que tomar notas, me gustaría grabar la información. Todo lo que Uds. me cuenten será revisado en conjunto con lo que aporten otros actores educativos del colegio, por lo que no se publicará ningún dato de identificación de nuestros entrevistados de manera particular, salvaguardando la identidad de los participantes.

Me gustaría que se presentaran con nombre, años de apoderado en el colegio y especialidad que cursa su hijo(a).

1. ¿Por qué eligió este colegio para su hijo(a)?
2. En relación a su hijo(a) ¿Cómo lo podría definir como estudiante?
3. ¿Qué espera para el futuro de su hijo?
4. ¿Cree que el aspecto económico es una limitante para que su hijo(a) entre a la educación superior?
5. ¿Es ud. un apoderado presente en el colegio y en el quehacer de su hijo como estudiante? ¿Qué acciones realiza para serlo?
6. ¿Cree Ud. que existe confianza entre su hijo y sus compañeros de curso en lo que se relaciona a lo académico?
7. ¿Sabe ud. si el colegio realiza acciones para orientar a su hijo hacia la educación superior?
8. ¿Considera ud. que la especialidad que está realizando su hijo en el colegio es una herramienta para su futuro?
9. ¿Cuánto cree ud. que influyen los profesores en la motivación de su hijo(a) en cuanto a la prosecución de estudios superiores?
10. ¿Cuánto cree ud. que influye el equipo directivo en la motivación de su hijo(a) en cuanto a la prosecución de estudios superiores?

ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado apoderado:

Ud. ha sido invitado a participar en el Proyecto de Intervención de Magister *“Diseño de Plan de Mejora en las expectativas de estudiantes Técnico Profesionales del Liceo Bicentenario Eduardo Cuevas Valdés de la comuna de Lo Barnechea”* de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su participación consistirá en integrar un Focus Group donde se conversarán temas relacionados con sus expectativas escolares, laborales y profesionales con el fin de hacer un levantamiento de información.

Los beneficios de la participación en este estudio van relacionados con un aporte a las investigaciones universitarias en el área de la educación que, a futuro, podrían traducirse en una mejora en los Planes de Orientación Vocacional y Expectativas de los estudiantes de este establecimiento.

Los participantes han sido elegidos en base a criterios la especialidad que cursan sus hijos. Su identidad será confidencial y protegida en la publicación de la investigación. Cabe señalar que ud. tiene derecho a terminar con la participación en esta investigación cuando lo considere necesario.

Dicha actividad será llevada a cabo el día lunes 02 de noviembre a las 10:00 de la mañana en la Sala Múltiple del establecimiento educativo. Ésta durará 60 minutos y estará a cargo de la Profesora Carolina Castillo Strache, quien oficiará el rol de moderadora de la conversación.

Yo _____, he leído la información y acepto voluntariamente participar en esta investigación.

FIRMA APODERADO

CAROLINA CASTILLO
PROFESORA INVESTIGADORA

Lo Barnechea, _____ de _____ 2015

ANEXO 5: FOCUS GROUP EQUIPO DIRECTIVO

Presentación inicial:

MODERADORA: Buenos días (buenas tardes). Las hemos invitado a participar en nuestro Proyecto de Intervención de Magister de la Pontificia Universidad Católica cuya temática central aborda la percepción de los alumnos sobre sus expectativas en educación superior.

Este Focus Group que realizaremos tiene por objeto el levantar información que aporte datos concretos y su opinión sobre el tema planteado. La idea es que conversemos en torno a lo que Uds. opinan sobre las expectativas que tiene los estudiantes del establecimiento que dirigen y cómo ésta condiciona sus proyecciones educativas y laborales futuras.

Este Focus Group durará alrededor de 60 minutos. La idea es que conversemos libremente sobre el tema y lo que Uds. digan lo que deseen al respecto. Para no tener que tomar notas, me gustaría grabar la información. Todo lo que Uds. me cuenten será revisado en conjunto con lo que aporten otros actores educativos del colegio, por lo que no se publicará ningún dato de identificación de nuestros entrevistados de manera particular, salvaguardando la identidad de los participantes.

Me gustaría que se presentaran con cargo, profesión, años desde el inicio de su gestión y años de trayectoria en el establecimiento.

1. ¿Cuál es el perfil de los alumnos que ingresan a este establecimiento?
2. En cuanto al entorno de sus estudiantes, ¿Cómo lo podrían definir?
3. ¿Creen que el contexto de sus estudiantes influye en sus expectativas académicas y laborales?
4. En cuanto a los apoderados en general ¿Uds. Creen que existe, por parte de ellos, un compromiso hacia la labor del establecimiento y de sus hijos como estudiantes?
5. ¿Cuánto creen uds. que influyen los profesores en la motivación de los estudiantes en cuanto a la prosecución de estudios superiores?
6. ¿Qué porcentaje de estudiantes realiza su práctica profesional?
7. ¿Cuántos de los estudiantes se titula de la especialidad impartida en este establecimiento?
8. ¿Qué porcentaje de estudiantes ingresa a la educación superior, ya sea institutos profesionales, centros de formación técnica o universidades?
9. ¿Qué tipo de relación establecen los estudiantes en cuanto a lo personal y lo académico?
10. ¿Qué acciones ha tomado el colegio para identificar las habilidades de los estudiantes?
11. ¿El colegio cuenta con algún programa que oriente y entregue a los estudiantes información vocacional y oportunidades académicas? ¿Cuál(es) es(son)?
12. A partir de lo anterior, ¿Qué acciones piensan uds. que deberían tomar como colegio para acompañar a los alumnos en su proceso de orientación vocacional?

ANEXO 6: CONSENTIMIENTO INFORMADO EQUIPO DIRECTIVO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado participante:

Ud. ha sido invitado a colaborar en el Proyecto de Intervención de Magister “*Diseño de Plan de Mejora en las expectativas de estudiantes Técnico Profesionales del Liceo Bicentenario Eduardo Cuevas Valdés de la comuna de Lo Barnechea*” de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su participación consistirá en integrar un Focus Group donde se conversarán temas relacionados con sus expectativas escolares, laborales y profesionales con el fin de hacer un levantamiento de información.

Los beneficios de la participación en este estudio van relacionados con un aporte a las investigaciones universitarias en el área de la educación que, a futuro, podrían traducirse en una mejora en los Planes de Orientación Vocacional y Expectativas de los estudiantes de este establecimiento.

Los participantes han sido elegidos en base a criterios de cargos que ocupan en el establecimiento y trayectoria en el mismo. Su identidad será confidencial y protegida en la publicación de la investigación. Cabe señalar que ud. tiene derecho a terminar con la participación en esta investigación cuando lo considere necesario.

Dicha actividad será llevada a cabo el día lunes 02 de noviembre a las 12:00 de la mañana en la Sala Múltiple del establecimiento educativo. Ésta durará 60 minutos y estará a cargo de la Profesora Carolina Castillo Strache, quien oficiará el rol de moderadora de la conversación.

Yo _____, he leído la información y acepto voluntariamente participar en esta investigación.

FIRMA PARTICIPANTE

CAROLINA CASTILLO
PROFESORA INVESTIGADORA

Lo Barnechea, _____ de _____ 2015

ANEXO 7: ENCUESTA DE PERCEPCIÓN PARA PROFESORES

ENCUESTA PARA PROFESORES

La siguiente encuesta está diseñada para recoger información sobre la percepción que tienen los profesores respecto de la proyección académica y laboral de sus estudiantes y de la influencia que tienen los diversos participantes del proceso educativo en ésta.

Estimado profesor: Le invitamos a contestar la siguiente encuesta ya que consideramos que su opinión es muy importante. Para ello debes responder siguiendo las siguientes instrucciones:

INSTRUCCIONES:

1. Esta encuesta **no hay respuestas correctas o incorrectas**
2. Tus respuestas serán **secretas**
3. Lee atentamente y luego contesta todas las preguntas de esta encuesta
4. Debes responder siempre de acuerdo a **tu experiencia o manera de pensar**
5. Lee cada pregunta y **marca con una equis (X)** en el cuadro la alternativa que corresponda a tu respuesta
6. **Usa lápiz grafito para contestar** y si te equivocas, puedes usar goma
7. Si tienes alguna duda, **puedes pedirle ayuda al encargado de la encuesta**

EJEMPLO:

A continuación, se presenta un ejemplo de pregunta y la manera de marcar la preferencia:

	Muy en Desacuerdo				Muy de acuerdo		
En el colegio siempre nos motiva a entregar lo mejor de nosotros	1	2	3	X	5	6	7
Las actividades que planteamos en clases son motivadoras para el aprendizaje de nuestros estudiantes	1	2	3	4	X	6	7

Datos de Identificación

Nombre del Establecimiento: _____

MARQUE CON UNA X EN EL CASILLERO QUE CORRESPONDA

Género

<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Femenino

¿En qué curso o cursos impartes clases?

<input type="checkbox"/>	3º Medio
<input type="checkbox"/>	4º Medio

¿Qué especialidad o especialidades impartes clases?

<input type="checkbox"/>	Asistente de Enfermería
<input type="checkbox"/>	Administración
<input type="checkbox"/>	Mecánica Automotriz

¿Hace cuántos años trabajas en este colegio?

<input type="checkbox"/>	10 años o más
<input type="checkbox"/>	9 años
<input type="checkbox"/>	8 años
<input type="checkbox"/>	7 años
<input type="checkbox"/>	6 años
<input type="checkbox"/>	5 años
<input type="checkbox"/>	4 años
<input type="checkbox"/>	3 años
<input type="checkbox"/>	2 años
<input type="checkbox"/>	1 año o menos

1. En relación a **su labor como profesor de este establecimiento**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

<i>(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)</i>	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Existe un ambiente de respeto y confianza con mis estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
2. Ayudo y apoyo académicamente a mis estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
3. Ayudo y apoyo personalmente a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
4. Hago mi trabajo con entusiasmo, buscando estrategias motivadoras para mis estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
5. Promuevo un trabajo colaborativo entre los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
6. Las actividades que planifico son desafiantes para los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
7. Tengo confianza en los logros académicos y personales de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
8. Tengo la convicción de que la mayoría de mis estudiantes entrará a estudiar a un centro de formación técnica, instituto profesional o universidad	1	2	3	4	5	6	7
9. Tengo la convicción de que la mayoría de mis estudiantes terminará sus estudios superiores	1	2	3	4	5	6	7

2. En relación a **la labor del profesorado de su establecimiento en general**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

<i>(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)</i>	MUY EN DESACUERDO					MUY DE ACUERDO	
	1	2	3	4	5	6	7
10. Entre profesores y estudiantes existe un ambiente de respeto y confianza	1	2	3	4	5	6	7
11. Los profesores de este colegio ayudan y apoyan académicamente a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
12. Los profesores de este colegio ayudan y apoyan personalmente a los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
13. Los profesores de este colegio hacen su trabajo con entusiasmo	1	2	3	4	5	6	7
14. Los profesores de este colegio promueven un trabajo colaborativo entre los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
15. Las actividades que los profesores desarrollan en clases son desafiantes para los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
16. Los profesores de este colegio tienen confianza en los logros académicos y personales de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7

3. Con respecto a **tus estudiantes en general**, qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones:

<i>(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)</i>	MUY EN DESACUERDO				MUY DE ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6	7
17. Se interesan en aprender los contenidos que les enseñan en las asignaturas que imparte el colegio	1	2	3	4	5	6	7
18. Cooperan y participan en todas las actividades que se proponen en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
19. Colaboran en generar un clima adecuado para su aprendizaje y el de sus compañeros	1	2	3	4	5	6	7
20. Estudian y dedican las horas necesarias para que les vaya bien en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
21. Siempre esperan obtener las más altas calificaciones y trabajan mucho para ello	1	2	3	4	5	6	7
22. Ayudan a sus compañeros cuando tienen dificultades con alguna materia o asignatura	1	2	3	4	5	6	7
23. Quieren entrar a estudiar a algún centro de formación técnica, instituto profesional o universidad	1	2	3	4	5	6	7

4. En relación a los **apoderados del colegio en general**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

<i>(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)</i>	MUY EN DESACUERDO				MUY DE ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6	7
24. Los apoderados asisten a todas las reuniones a las que cita el profesor jefe o profesor de área	1	2	3	4	5	6	7
25. Los apoderados motivan a sus hijos a que aprendan lo que les enseñamos en el colegio	1	2	3	4	5	6	7
26. Existe una buena comunicación entre profesores y apoderados	1	2	3	4	5	6	7
27. Los apoderados se preocupan del rendimiento académico de sus hijos	1	2	3	4	5	6	7
28. Los apoderados participan activamente en las actividades propuestas por el establecimiento	1	2	3	4	5	6	7
29. Los apoderados tienen confianza en el desempeño académico y personal de sus hijos	1	2	3	4	5	6	7
30. Los apoderados tienen la convicción de que sus hijos entrarán a una universidad, instituto profesional o centro de formación técnica	1	2	3	4	5	6	7

5. En relación al **Equipo Directivo (Directora, Jefa de UTP e Inspectora General)**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?

(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)

	MUY EN DESACUERDO				MUY DE ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6	7
31. El equipo directivo trata a todos los alumnos de la misma manera cuando están en el establecimiento.	1	2	3	4	5	6	7
32. El equipo directivo visita, a lo menos, dos veces al mes las salas de clases.	1	2	3	4	5	6	7
33. El equipo directivo establece metas académicas y disciplinarias claras a los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
34. El Director/a y su equipo se preocupan de que compartamos con los estudiantes de manera sana y participativa, como por ejemplo en kermeses, bingos, salidas a terreno, celebraciones del colegio, etc...	1	2	3	4	5	6	7
35. El equipo directivo le exige a los profesores y estudiantes dar lo mejor de ellos.	1	2	3	4	5	6	7
36. El Director y su equipo alientan a los alumnos a seguir estudiando cuando salgan del colegio, ya sea en una universidad, un instituto o un centro de formación técnica.	1	2	3	4	5	6	7
37. El equipo directivo tiene confianza en los logros académicos de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7

6. En relación a **la escuela en general y los diversos actores que la componen (directivos, docentes, paradocentes, apoderados y estudiantes)**, ¿qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?:

(Marca sólo UNA alternativa por cada frase)

	MUY EN DESACUERDO				MUY DE ACUERDO		
	1	2	3	4	5	6	7
38. En este colegio los estudiantes se interesan por aprender, cooperar y participar en las todas actividades que se proponen.	1	2	3	4	5	6	7
39. Este colegio es exigente en lo académico	1	2	3	4	5	6	7
40. En este colegio se realizan test vocacionales y actividades de orientación que buscan identificar las habilidades de los estudiantes y sus intereses futuros	1	2	3	4	5	6	7
41. En este colegio se orienta a los alumnos a seguir estudios superiores en universidades, institutos o centros de formación técnica entregando información sobre oportunidades educativas y el campo laboral más conveniente	1	2	3	4	5	6	7

42. Este colegio genera actividades para que los estudiantes puedan tener contacto con la realidad del campo laboral de especialidad que cursan	1	2	3	4	5	6	7
43. En las clases existe un ambiente adecuado para lograr que los estudiantes aprendan bien la materia	1	2	3	4	5	6	7
44. En este colegio existe un ambiente agradable y de confianza entre los distintos integrantes de la comunidad educativa	1	2	3	4	5	6	7
45. Este colegio le brinda a sus estudiantes las herramientas (académicas, sociales y personales) para mejorar sus oportunidades futuras.	1	2	3	4	5	6	7
46. En este colegio se motiva a los estudiantes a proseguir estudios superiores después de egresar de enseñanza media.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO N° 8: CONSENTIMIENTO INFORMADO PROFESORES

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado profesor(a):

Ud. ha sido invitado a participar en el Proyecto de Intervención de Magister *“Diseño de Plan de Mejora en las expectativas de estudiantes Técnico Profesionales del Liceo Bicentenario Eduardo Cuevas Valdés de la comuna de Lo Barnechea”* de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su participación consistirá en responder una encuesta donde se abordarán temas relacionados con sus expectativas escolares, laborales y profesionales con el fin de hacer un levantamiento de información.

Los beneficios de la participación en este estudio van relacionados con un aporte a las investigaciones universitarias en el área de la educación que, a futuro, podrían traducirse en la implementación de un Plan de Mejora en la orientación vocacional y las expectativas de los estudiantes del establecimiento.

Los participantes han sido elegidos en base al criterio de pertenecer al cuerpo docente del establecimiento e impartir clases en los cursos 3º y 4º año de enseñanza media.

Su identidad y respuestas serán confidenciales y protegidas en la publicación de la investigación. Cabe señalar que ud. tiene derecho a terminar con su participación en esta investigación cuando lo considere necesario.

Dicha actividad será llevada a cabo el día miércoles 28 de octubre a las 11:30 de la tarde en la sala de clases de cada especialidad. Ésta durará aproximadamente 20 minutos y estará a cargo de la Profesora Carolina Castillo Strache, quien oficiará el rol de encargada de la encuesta.

Yo _____, he leído la información y acepto voluntariamente participar en esta investigación.

FIRMA PROFESOR

CAROLINA CASTILLO
PROFESORA INVESTIGADORA

Lo Barnechea, _____ de octubre de 2015

ANEXO 9: TABLAS DE CONTINGENCIA POR SUB-DIMENSIÓN

Sub-dimensión N° 1 Encuesta percepción estudiantes

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDAD QUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. Colaboro en generar un clima adecuado para mi aprendizaje y el de mis compañeros	En desacuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDAD QUECURSA	7 ,2	6 ,1	4 ,1	17 ,1
	Indiferente	Recuento % dentro de ESPECIALIDAD QUECURSA	16 ,4	7 ,1	11 ,3	34 ,2
	De acuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDAD QUECURSA	22 ,5	48 ,8	28 ,7	98 ,7
Total		Recuento % dentro de ESPECIALIDAD QUECURSA	45 1,0	61 1,0	43 1,0	149 1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,261	4	,024
Razón de verosimilitudes	11,609	4	,021
Asociación lineal por lineal	2,412	1	,120
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,275			,024
	V de Cramer	,194			,024
Ordinal por ordinal	Gamma	,204	,127	1,583	,113
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. Ayuda a mis compañeros cuando tienen dificultades con alguna materia o asignatura	En desacuerdo	Recuento	15	6	7	28
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,3	,1	,2	,2
	Indiferente	Recuento	9	9	15	33
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,1	,3	,2
	De acuerdo	Recuento	21	46	21	88
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,5	,8	,5	,6
Total		Recuento	45	61	43	149
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	1,0	1,0	1,0	1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,252	4	,002
Razón de verosimilitudes	16,504	4	,002
Asociación lineal por lineal	1,420	1	,233
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,340			,002
	V de Cramer	,241			,002
Ordinal por ordinal	Gamma	,093	,123	,750	,453
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			GÉNERO		Total
			Masculino	Femenino	
REC. Considero que el tema económico no es una limitante para proseguir mis estudios superiores	En desacuerdo	Recuento	14	8	22
		% dentro de GÉNERO	,2	,1	,1
	Indiferente	Recuento	12	7	19
		% dentro de GÉNERO	,2	,1	,1
	De acuerdo	Recuento	42	66	108
		% dentro de GÉNERO	,6	,8	,7
Total	Recuento	68	81	149	
	% dentro de GÉNERO	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,206	2	,027
Razón de verosimilitudes	7,231	2	,027
Asociación lineal por lineal	6,303	1	,012
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,220			,027
	V de Cramer	,220			,027
Ordinal por ordinal	Gamma	,428	,144	2,670	,008
N de casos válidos		149			

Sub-dimensión N°2 Encuesta percepción estudiantes

Tabla de contingencia

			REC CURSODEINGRESO			Total
			Enseñanza básica	NM1	NM2	
REC. Mis padre y/o tutores asisten a todas las reuniones a las que cita el profesor jefe	En desacuerdo	Recuento	11	6	2	19
		% dentro de REC CURSODEINGRESO	,3	,1	,1	,1
	Indiferente	Recuento	6	9	4	19
		% dentro de REC CURSODEINGRESO	,1	,1	,1	,1
	De acuerdo	Recuento	26	64	21	111
		% dentro de REC CURSODEINGRESO	,6	,8	,8	,7
Total	Recuento	43	79	27	149	
	% dentro de REC CURSODEINGRESO	1,0	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,682	4	,046
Razón de verosimilitudes	8,869	4	,064
Asociación lineal por lineal	5,704	1	,017
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,255			,046
	V de Cramer	,180			,046
Ordinal por ordinal	Gamma	,319	,146	2,069	,039
N de casos válidos		149			

Sub-dimensión 3 Encuesta percepción estudiantes

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. Mis compañeros quieren continuar sus estudios después de salir del colegio	En desacuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	10 ,2	6 ,1	12 ,3	28 ,2
	Indiferente	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	13 ,3	10 ,2	12 ,3	35 ,2
	De acuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	22 ,5	45 ,7	19 ,4	86 ,6
Total		Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	45 1,0	61 1,0	43 1,0	149 1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,705	4	,020
Razón de verosimilitudes	12,024	4	,017
Asociación lineal por lineal	,328	1	,567
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,280			,020
	V de Cramer	,198			,020
Ordinal por ordinal	Gamma	-,056	,123	-,455	,649
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			NIVEL		Total
			3° Medio	4° Medio	
REC. En general, si tengo dudas puedo pedir ayuda a mis compañeros y sé que me ayudarán a entender mejor la materia.	En desacuerdo	Recuento	20	10	30
		% dentro de NIVEL	,3	,1	,2
	Indiferente	Recuento	10	20	30
		% dentro de NIVEL	,1	,3	,2
	De acuerdo	Recuento	47	41	88
		% dentro de NIVEL	,6	,6	,6
Total	Recuento	77	71	148	
	% dentro de NIVEL	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,844	2	,033
Razón de verosimilitudes	6,962	2	,031
Asociación lineal por lineal	,421	1	,516
N de casos válidos	148		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,215			,033
	V de Cramer	,215			,033
Ordinal por ordinal	Gamma	,038	,146	,262	,793
N de casos válidos		148			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. En general, si tengo dudas puedo pedir ayuda a mis compañeros y sé que me ayudarán a entender mejor la materia.	En desacuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQU ECURSA	15 ,3	8 ,1	7 ,2	30 ,2
	Indiferente	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQU ECURSA	13 ,3	9 ,1	8 ,2	30 ,2
	De acuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQU ECURSA	17 ,4	44 ,7	28 ,7	89 ,6
Total		Recuento % dentro de ESPECIALIDADQU ECURSA	45 1,0	61 1,0	43 1,0	149 1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13,754	4	,008
Razón de verosimilitudes	13,672	4	,008
Asociación lineal por lineal	6,891	1	,009
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error tít. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,304			,008
	V de Cramer	,215			,008
Ordinal por ordinal	Gamma	,316	,115	2,661	,008
N de casos válidos		149			

Sub-dimensión N° 4 Encuesta percepción estudiantes

Tabla de contingencia

			NIVEL		Total
			3° Medio	4° Medio	
REC. Los profesores de este colegio tienen confianza en los logros personales de los estudiantes	En desacuerdo	Recuento	18	10	28
		% dentro de NIVEL	,2	,1	,2
	Indiferente	Recuento	2	17	19
		% dentro de NIVEL	,0	,2	,1
	De acuerdo	Recuento	57	43	100
		% dentro de NIVEL	,7	,6	,7
Total		Recuento	77	70	147
		% dentro de NIVEL	1,0	1,0	1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15,790	2	,000
Razón de verosimilitudes	17,504	2	,000
Asociación lineal por lineal	,071	1	,790
N de casos válidos	147		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,328			,000
	V de Cramer	,328			,000
Ordinal por ordinal	Gamma	-,144	,156	-,921	,357
N de casos válidos		147			

Sub-dimensión N°5 Encuesta percepción estudiantes

Tabla de contingencia

			NIVEL		Total
			3° Medio	4° Medio	
El equipo directivo visita, a lo menos, dos veces al mes las salas de clases.	MUY EN DESACUERDO	Recuento	21	3	24
		% dentro de NIVEL	,3	,0	,2
	EN DESACUERDO	Recuento	10	9	19
		% dentro de NIVEL	,1	,1	,1
	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	Recuento	9	18	27
		% dentro de NIVEL	,1	,3	,2
	INDIFERENTE	Recuento	10	14	24
		% dentro de NIVEL	,1	,2	,2
	PARCIALMENTE DE ACUERDO	Recuento	12	8	20
		% dentro de NIVEL	,2	,1	,1
	DE ACUERDO	Recuento	7	14	21
		% dentro de NIVEL	,1	,2	,1
	MUY DE ACUERDO	Recuento	8	5	13
		% dentro de NIVEL	,1	,1	,1
Total	Recuento	77	71	148	
	% dentro de NIVEL	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,836	6	,002
Razón de verosimilitudes	22,606	6	,001
Asociación lineal por lineal	4,056	1	,044
N de casos válidos	148		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,375			,002
	V de Cramer	,375			,002
Ordinal por ordinal	Gamma	,222	,105	2,099	,036
N de casos válidos		148			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
El equipo directivo visita, a lo menos, dos veces al mes las salas de clases.	MUY EN DESACUERDO	Recuento	11	4	9	24
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,1	,2	,2
	EN DESACUERDO	Recuento	3	10	6	19
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,1	,2	,1	,1
	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	Recuento	6	10	11	27
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,1	,2	,3	,2

INDIFERENTE	Recuento	10	8	6	24
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,1	,1	,2
PARCIALMENTE DE ACUERDO	Recuento	3	16	1	20
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,1	,3	,0	,1
DE ACUERDO	Recuento	7	8	7	22
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,1	,2	,1
MUY DE ACUERDO	Recuento	5	5	3	13
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,1	,1	,1	,1
Total	Recuento	45	61	43	149
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	1,0	1,0	1,0	1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,096	12	,014
Razón de verosimilitudes	26,626	12	,009
Asociación lineal por lineal	,568	1	,451
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error tít. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,410			,014
	V de Cramer	,290			,014
Ordinal por ordinal	Gamma	-,070	,096	-,730	,465
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. El equipo directivo establece metas académicas y disciplinarias claras a los alumnos.	En desacuerdo	Recuento	19	14	22	55
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,4	,2	,5	,4
	Indiferente	Recuento	7	12	9	28
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,2	,2	,2
	De acuerdo	Recuento	19	35	12	66
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,4	,6	,3	,4
Total		Recuento	45	61	43	149
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	1,0	1,0	1,0	1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,319	4	,023
Razón de verosimilitudes	11,762	4	,019
Asociación lineal por lineal	1,359	1	,244
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error tí. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,276			,023
	V de Cramer	,195			,023
Ordinal por ordinal	Gamma	-,132	,114	-1,149	,251
N de casos válidos		149			

la de contingencia

			NIVEL		Total
			3° Medio	4° Medio	
El Director/a y su equipo se preocupan de que compartamos con los profesores de manera sana y participativa, como por ejemplo en kermeses, bingos, salidas a terreno, celebraciones del colegio, etc...	MUY EN DESACUERDO	Recuento	23	5	28
		% dentro de NIVEL	,3	,1	,2
	EN DESACUERDO	Recuento	6	7	13
		% dentro de NIVEL	,1	,1	,1
	PARCIALMENTE EN DESACUERDO	Recuento	12	11	23
		% dentro de NIVEL	,2	,2	,2
	INDIFERENTE	Recuento	14	13	27
		% dentro de NIVEL	,2	,2	,2
	PARCIALMENTE DE ACUERDO	Recuento	7	21	28
	% dentro de NIVEL	,1	,3	,2	
	DE ACUERDO	Recuento	7	9	16
	% dentro de NIVEL	,1	,1	,1	
	MUY DE ACUERDO	Recuento	8	5	13
	% dentro de NIVEL	,1	,1	,1	
Total		Recuento	77	71	148
		% dentro de NIVEL	1,0	1,0	1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,460	6	,003
Razón de verosimilitudes	20,729	6	,002
Asociación lineal por lineal	6,922	1	,009
N de casos válidos	148		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,363			,003
	V de Cramer	,363			,003
Ordinal por ordinal	Gamma	,294	,103	2,806	,005
N de casos válidos		148			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. En el establecimiento nos exigen para dar lo mejor de nosotros en cada clase.	En desacuerdo	Recuento	10	7	16	33
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,1	,4	,2
	Indiferente	Recuento	14	6	11	31
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,3	,1	,3	,2
	De acuerdo	Recuento	21	48	16	85
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,5	,8	,4	,6
Total		Recuento	45	61	43	149
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	1,0	1,0	1,0	1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,662	4	,000
Razón de verosimilitudes	23,053	4	,000
Asociación lineal por lineal	1,788	1	,181
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,390			,000
	V de Cramer	,276			,000
Ordinal por ordinal	Gamma	-,124	,119	-1,038	,299
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			NIVEL		Total
			3° Medio	4° Medio	
REC. La Directora y su equipo me alientan a seguir estudiando cuando salga del colegio, ya sea en una universidad, un instituto o un centro de formación técnica.	En desacuerdo	Recuento	33	14	47
		% dentro de NIVEL	,4	,2	,3
	Indiferente	Recuento	13	14	27
		% dentro de NIVEL	,2	,2	,2
	De acuerdo	Recuento	31	43	74
		% dentro de NIVEL	,4	,6	,5
Total	Recuento	77	71	148	
	% dentro de NIVEL	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,436	2	,009
Razón de verosimilitudes	9,653	2	,008
Asociación lineal por lineal	8,829	1	,003
N de casos válidos	148		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximadab	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,253			,009
	V de Cramer	,253			,009
Ordinal por ordinal	Gamma	,398	,122	3,045	,002
N de casos válidos		148			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. El equipo directivo tiene confianza en los logros académicos de los estudiantes	En desacuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	12 ,3	10 ,2	18 ,4	40 ,3
	Indiferente	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	18 ,4	9 ,1	11 ,3	38 ,3
	De acuerdo	Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	15 ,3	42 ,7	14 ,3	71 ,5
Total		Recuento % dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	45 1,0	61 1,0	43 1,0	149 1,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,312	4	,000
Razón de verosimilitudes	21,918	4	,000
Asociación lineal por lineal	,698	1	,404
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,387		,000
	V de Cramer	,274		,000
Ordinal por ordinal	Gamma	-,063	,110	,568
N de casos válidos	149			

Sub-dimensión N° 6 Encuesta percepción estudiantes

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. Este colegio es exigente en lo académico	En desacuerdo	Recuento	4	14	15	33
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,1	,2	,3	,2
	Indiferente	Recuento	15	13	9	37
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,3	,2	,2	,2
	De acuerdo	Recuento	26	34	19	79
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,6	,6	,4	,5
Total	Recuento	45	61	43	149	
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	1,0	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,527	4	,049
Razón de verosimilitudes	10,044	4	,040
Asociación lineal por lineal	5,198	1	,023
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,253			,049
	V de Cramer	,179			,049
Ordinal por ordinal	Gamma	-,230	,108	-2,078	,038
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			ESPECIALIDADQUECURSA			Total
			Asistente de enfermería	Administración	Mecánica	
REC. En este colegio se realizan test vocacionales y actividades de orientación que buscan identificar mis habilidades e intereses futuros	En desacuerdo	Recuento	6	13	17	36
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,1	,2	,4	,2
	Indiferente	Recuento	10	16	10	36
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,2	,3	,2	,2
	De acuerdo	Recuento	29	32	16	77
		% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	,6	,5	,4	,5
Total	Recuento	45	61	43	149	
	% dentro de ESPECIALIDADQUECURSA	1,0	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,956	4	,041
Razón de verosimilitudes	9,792	4	,044
Asociación lineal por lineal	9,095	1	,003
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,258			,041
	V de Cramer	,183			,041
Ordinal por ordinal	Gamma	-,337	,106	-3,040	,002
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			REC CURSODEINGRESO			Total
			Enseñanza básica	NM1	NM2	
REC. Este colegio me brinda las herramientas (académicas, sociales y personales) para mejorar mis oportunidades futuras.	En desacuerdo	Recuento	10	8	5	23
		% dentro de REC CURSODEINGRESO	,2	,1	,2	,2
	Indiferente	Recuento	10	21	1	32
		% dentro de REC CURSODEINGRESO	,2	,3	,0	,2
	De acuerdo	Recuento	23	50	21	94
		% dentro de REC CURSODEINGRESO	,5	,6	,8	,6
Total	Recuento	43	79	27	149	
	% dentro de REC CURSODEINGRESO	1,0	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,858	4	,043
Razón de verosimilitudes	11,829	4	,019
Asociación lineal por lineal	2,942	1	,086
N de casos válidos	149		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,257			,043
	V de Cramer	,182			,043
Ordinal por ordinal	Gamma	,255	,135	1,856	,064
N de casos válidos		149			

Tabla de contingencia

			NIVEL		Total
			3° Medio	4° Medio	
REC. En este colegio se motiva a los estudiantes a proseguir estudios superiores después de egresar de enseñanza media.	En desacuerdo	Recuento	13	7	20
		% dentro de NIVEL	,2	,1	,1
	Indiferente	Recuento	19	8	27
		% dentro de NIVEL	,2	,1	,2
	De acuerdo	Recuento	45	56	101
		% dentro de NIVEL	,6	,8	,7
Total	Recuento	77	71	148	
	% dentro de NIVEL	1,0	1,0	1,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,248	2	,027
Razón de verosimilitudes	7,400	2	,025
Asociación lineal por lineal	5,339	1	,021
N de casos válidos	148		

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.a	T aproximada	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,221			,027
	V de Cramer	,221			,027
Ordinal por ordinal	Gamma	,402	,144	2,629	,009
N de casos válidos		148			